



universität
wien

Diplomarbeit

Sozialer Ausschluss unter Jugendlichen:

Eine entwicklungspsychologische Studie

zum Happy-Victimizer Phänomen

Sylvia Schwarzingen

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

DANKSAGUNG

Einigen Menschen, die mich bei meiner Diplomarbeit unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

Ganz besonders möchte ich mich bei Mag. Dr. Dagmar Strohmeier für die Betreuung dieser Arbeit bedanken. Ihre Ratschläge und Hilfestellungen waren sowohl während der Planung dieser Studie als auch beim Schreiben der Diplomarbeit stets sehr konstruktiv und hilfreich und sie zeigte sich fortwährend sehr bemüht. Vielen Dank für die ausgezeichnete Unterstützung, Dagmar!

Ausdrücklich möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Monika Keller, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und Honorar-Professorin an der Freien Universität Berlin, für das persönliche Beratungsgespräch bedanken, in welchem sie mir sehr konstruktive Hilfestellungen für die Datenauswertung bot und mir großzügig Literatur zur Verfügung stellte.

Ebenso möchte ich Prof. Dr. Tina Malti, Assistenzprofessorin am Institut für Psychologie der Universität Toronto sowie Kooperationspartnerin des Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich meinen Dank für wertvolle Ratschläge sowie die schnelle und großzügige Bereitstellung von Literatur aussprechen.

Selbstverständlich gebührt mein Dank auch den Direktoren, die eine Datenerhebung an ihren Schulen ermöglichten, nämlich Herrn Dir. Hofrat Mag. Franz Spiesmaier des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums Gmünd, Herrn Dir. Mag. Dr. Harald Hubatschke des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums Waidhofen an der Thaya, Herrn Dir. Mag. Wolfgang Steinbauer des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums Zwettl, Herrn Dir. Mag. Johann Lehr der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Waidhofen an der Thaya sowie Herrn Dir. Mag. Manfred Schnabl der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Zwettl. Ganz besonders möchte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern für ihre motivierte Teilnahme an dieser Untersuchung bedanken, ohne die diese empirische Studie nicht möglich gewesen wäre. Dankeschön!

Ferner möchte ich mich beim Niederösterreichischen Landesschulrat für die rasche und unbürokratische Genehmigung der Durchführung meiner empirischen Studie bedanken.

In ganz besonderem Maße möchte ich mich bei Beatrix Vischer-Simon, Leiterin des Kinderschutzzentrums Waldviertel und dem gesamten Team des Kinderschutzzentrums für ihre Geduld hinsichtlich des Abschlusses meines Psychologiestudiums und meine zukünftige Anstellung als Diplompsychologin bedanken. Herzlichen Dank, Trixie, Saskia, Martina und Peter!

Großer Dank gebührt abschließend meinem Ehemann, Thomas Schwarzingen, der mich während meines gesamten Studiums unterstützte, motivierte und mit viel Geduld, Ausdauer, Zuspruch und Liebe zu mir stand. Vielen lieben Dank für Alles, Thomas!

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	1
Theoretischer Teil	5
2 THEORETISCHER HINTERGRUND	7
2.1 <i>Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen</i>	7
2.1.1 Begriffsdefinitionen	8
2.1.2 Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens	10
2.1.3 Sozialer Ausschluss - eine Form aggressiven Verhaltens	12
2.1.4 Häufigkeiten aggressiver und gewalttätiger Handlungen	13
2.1.5 Folgen aggressiver und gewalttätiger Handlungen	14
2.1.6 Geschlechts- und Altersunterschiede	15
2.1.7 Viktimisierungsgründe.....	17
2.2 <i>Moralische Entwicklung in Kindheit und Jugend</i>	18
2.2.1 Was ist Moral?	18
2.2.2 Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils	19
2.2.3 Kritik an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung	21
2.2.4 Moralische Gefühle.....	23
2.2.5 Das moralische Selbst und die Entwicklung moralischer Motivation	25

2.3 Das Happy-Victimizer Phänomen	28
2.3.1 Einführung in das Happy-Victimizer Phänomen	28
2.3.2 Bisherige Forschungsergebnisse	29
2.3.2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte	29
2.3.2.2 Kontextfaktoren.....	34
2.3.3 Moralische Begründung	36
2.3.4 Zusammenfassende Betrachtung des Happy-Victimizer Phänomens	39
 3 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN	41
3.1 Viktimisierungsgründe	42
3.2 Moralische Beurteilung.....	42
3.3 Moralische Begründung	42
3.4 Emotionsattribution an die ausschließende Gruppe	43
 Empirischer Teil.....	45
 4 METHODE.....	47
4.1 Untersuchungsdesign und geplante Stichprobe	47
4.2 Untersuchungsdurchführung.....	49
4.3 Erhebungsinstrument	50
4.4 Beschreibung der Stichproben	52
4.5 Auswertungsverfahren.....	54

5 ERGEBNISSE	55
5.1 Fragestellung 1: Gründe für das Täterverhalten	55
5.2 Fragestellung 2: Moralische Beurteilung.....	56
5.3 Fragestellung 3: Moralische Begründung.....	58
5.3.1 Fragestellung 3a: Moralische Begründung – Geschlechtsunterschiede	61
5.3.2 Fragestellung 3b: Moralische Begründung – Altersunterschiede.....	62
5.4 Fragestellung 4a: Allgemeine Emotionsattribution	63
5.5 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution	65
5.5.1 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution - Geschlechtsunterschiede	66
5.5.2 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution - Altersunterschiede..	67
6 DISKUSSION	69
7 ZUSAMMENFASSUNG.....	83
8 ABSTRACT.....	85
LITERATURVERZEICHNIS.....	87
ANHANG	103

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1:

Moralische Beurteilung S. 58

ABBILDUNG 2:

Allgemeine Emotionsattribution S. 64

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1:

Deskriptive Häufigkeiten der Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen S. 53

TABELLE 2:

Deskriptive Häufigkeiten der Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen S. 53

TABELLE 3:

Verteilung der Mädchen- und Bubenversion des Erhebungsinstruments S. 54

TABELLE 4:

Ergebnisse der MANOVA für die Gründe des Täterverhaltens S. 56

TABELLE 5:

Ergebnisse der ANOVA für die moralische Beurteilung S. 57

TABELLE 6:

Kategoriensystem Moralische Begründung S. 60

TABELLE 7:

Kreuztabelle Moralische Begründung – Geschlechtsunterschiede S. 61

TABELLE 8:

Ergebnisse der Chi²-Tests für die Moralische Begründung –
Geschlechtsunterschiede S. 61

TABELLE 9:

Kreuztabelle Moralische Begründung – Altersunterschiede S. 62

TABELLE 10:

Ergebnisse der Chi²-Tests für die Moralische Begründung – Altersunterschiede ... S. 62

TABELLE 11:

Ergebnisse der ANOVA für die allgemeine Emotionsattribution S. 64

TABELLE 12:

Kategoriensystem Differenzierte Emotionsattribution S. 66

TABELLE 13:

Kreuztabelle Differenzierte Emotionsattribution – Geschlechtsunterschiede S. 66

TABELLE 14:

Ergebnisse der Chi²-Tests für die differenzierte Emotionsattribution –
Geschlechtsunterschiede S. 67

TABELLE 15:

Kreuztabelle Moralische Begründung – Altersunterschiede S. 68

TABELLE 16:

Ergebnisse der Chi²-Tests für die differenzierte Emotionsattribution –
Altersunterschiede S. 68

TABELLE 17:

Viktimisierungsgrund 1: Weil sie beschäftigt waren. S. 149

TABELLE 18:

Viktimisierungsgrund 2: Weil kein Platz mehr für sie/ihn war. S. 149

TABELLE 19:

Viktimisierungsgrund 3: Weil sie ein Mädchen/er ein Junge ist. S. 150

TABELLE 20:

Viktimisierungsgrund 4: Weil sie/er aus einem anderen Land kommt. S. 150

TABELLE 21:

Viktimisierungsgrund 5: Weil die Kinder sie/ihn nicht mögen. S. 151

TABELLE 22:

Viktimisierungsgrund 6: Weil sie/er nicht gut Deutsch sprechen kann. S. 151

TABELLE 23:

Viktimisierungsgrund 7: Weil sie/er nicht zur richtigen Gruppe gehört. S. 152

TABELLE 24:

Viktimisierungsgrund 8: Weil man bei ihr/ihm auch nie mitspielen darf. S. 152

TABELLE 25:

Viktimisierungsgrund 9: Weil sie/er neu in der Klasse ist. S. 153

TABELLE 26

Viktimisierungsgrund 10: Weil sie/er nicht gut Karten spielen kann. S. 153

TABELLE 27:

Moralische Beurteilung – Geschlechtsunterschiede S. 154

TABELLE 28:

Moralische Beurteilung – Altersunterschiede S. 154

TABELLE 29:

Allgemeine Emotionsattribution – Geschlechtsunterschiede S. 155

TABELLE 30:

Allgemeine Emotionsattribution – Altersunterschiede S. 155

TABELLE 31:

Differenzierte Emotionsattribution: Geschlechtsunterschiede – Gefühle einzeln .. S. 156

TABELLE 32:

Ergebnisse Chi²-Tests: Geschlechtsunterschiede – Gefühle einzeln S. 156

TABELLE 33:

Differenzierte Emotionsattribution: Altersunterschiede – Gefühle einzeln S. 157

TABELLE 34:

Ergebnisse Chi²-Tests: Altersunterschiede – Gefühle einzeln S. 157

1 EINLEITUNG

„Denn sie wissen, was sie tun“ titelt die Neue Zürcher Zeitung im Dezember 2006 in einem von Meier-Rust verfassten Artikel und bezieht sich dabei auf Studienergebnisse von Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler, Leiterin der Arbeitsgruppe „Moralforschung“ am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in München. Diese untersuchte die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einer Längsschnittstudie über zwanzig Jahre hinweg und kam zu dem beunruhigenden Ergebnis, dass beinahe ein Fünftel aller 22-jährigen Versuchspersonen eine sehr niedrige und oft sogar keine moralische Motivation zeigten. Dass bedeutet, dass trotz des vorhandenen moralischen Wissens um gesellschaftliche Regeln, Werte und Normen sehr wohl moralisch falsche Handlungen gesetzt werden und die eigene Bedürfnisbefriedigung wichtiger als die Befolgung moralischer Prinzipien ist. Interessanterweise fand Nunner-Winkler zudem einen bedeutenden Geschlechtseffekt dahingehend, dass 65 % der jungen Frauen über eine sehr hohe moralische Motivation verfügten, wohingegen lediglich 35 % der jungen Männer solch eine hohe moralische Motivation aufwiesen.

Moral ist jedoch für das Zusammenleben von Menschen und die Aufrechterhaltung der menschlichen Ordnung wesentlich und wird im Laufe des Sozialisationsprozesses in frühester Kindheit in der Eltern-Kind-Beziehung und in weiterer Folge in Gleichaltrigenbeziehungen und durch gesellschaftliche Einflüsse erworben (Hart & Killen, 1995). Ethische Maßstäbe wie Gerechtigkeit, Fürsorge oder Solidarität geben moralisch richtige und wünschenswerte Verhaltensweisen vor (Frankena, 1973). Dieses moralische Wissen führt jedoch nicht zwangsläufig auch zu moralischem Handeln. Stellt eine nicht vorhandene oder schlecht ausgeprägte moralische Motivation Einzelner somit ein Gefahrenpotential für die Gesellschaft dar?

Tatsache ist, dass gewalttätiges und aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen ein zunehmend ernst zu nehmendes Problem darstellen. Aktuelle wissenschaftliche Studien belegen, dass in Österreich jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler regelmäßig mit körperlichen Angriffen konfrontiert ist und verbale Beschimpfungen sogar noch häufiger vorkommen. Noch dramatischer erscheint das Problem der sozialen Ausgrenzung, wenn 53 % der Schülerinnen und Schüler angeben,

mindestens einmal Opfer sozialen Ausschlusses gewesen zu sein (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005a). Bedauerlicherweise wird sozialer Ausschluss oftmals nicht ernst genommen, obwohl Betroffene zumeist sehr massiv darunter leiden und tiefgreifende Ausschlusserfahrungen bei Kindern und Erwachsenen zu Depression, Ängsten und Einsamkeit führen (Killen, 2007; Killen, Sinno & Margie, 2007).

Die vorliegende empirische Studie untersucht, welche Gründe Jugendliche für sozialen Ausschluss verantwortlich machen, wie Jugendliche sozialen Ausschluss bewerten und begründen und welche Emotionen sie Tätern solcher Verhaltensweisen zuschreiben.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird in Kapitel 2.1 zunächst auf Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen eingegangen, wobei eingangs versucht wird, diese Begriffe theoretisch zu definieren und zu erörtern, um dann Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens darzulegen. Sozialer Ausschluss als eine Form aggressiven Verhaltens wird aufgrund seiner Bedeutung für die vorliegende Untersuchung näher beleuchtet. Außerdem wird auf Häufigkeiten sowie Folgen aggressiver und gewalttätiger Handlungen eingegangen und werden Geschlechts- und Altersunterschiede besprochen. Abschließend werden mögliche Viktimisierungsgründe diskutiert.

Kapitel 2.2 beschäftigt sich mit der moralischen Entwicklung in Kindheit und Jugend und beginnt mit dem Versuch zu erklären, was unter Moral überhaupt zu verstehen ist. Theoretische Grundlage bildet die Theorie des moralischen Urteils von Kohlberg, welche jedoch kritisch betrachtet wird. Die zunehmende Erkenntnis der Relevanz moralischer Gefühle wird betont, um abschließend das moralische Selbst und die Entwicklung moralischer Motivation diskutieren zu können.

Das Happy-Victimizer Phänomen beschreibt die Diskrepanz zwischen moralischer Bewertung und Emotionsattribution und wird in Kapitel 2.3 ausführlich erörtert. Dabei werden nach einer theoretischen Einführung in das Thema bisherige Studienergebnisse präsentiert. Abschließend wird noch näher auf moralische Begründungen von moralischen Urteilen eingegangen.

Basierend auf dem in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Hintergrund werden in Kapitel 3 des theoretischen Teils die Zielsetzungen und Fragestellungen dieser empirischen Studie vorgestellt.

Der empirische Teil dieser Arbeit umfasst in Kapitel 4 neben einer detaillierten Darstellung des Untersuchungsdesigns ebenso eine genaue Beschreibung der geplanten Stichprobe sowie der tatsächlichen Untersuchungsdurchführung und eine Beschreibung der tatsächlich erhobenen Stichproben. Nachdem das in dieser Studie zum Einsatz gekommene Erhebungsinstrument ausführlich dargestellt wird, werden kurz die Auswertungsverfahren vorgestellt.

Kapitel 5 des empirischen Teils widmet sich der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung, wobei die verschiedenen Fragestellungen gesondert betrachtet werden. Bezugnehmend auf die theoretischen Hintergründe und Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit, findet sich abschließend in Kapitel 6 eine Zusammenfassung der vorliegenden Untersuchung sowie eine ausführliche Diskussion, in welcher einerseits die Relevanz der Ergebnisse betrachtet sowie andererseits ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien gegeben wird.

THEORETISCHER TEIL

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Dieses Kapitel gibt einen theoretischen Einblick in gewalttätiges und aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen und betrachtet die moralische Entwicklung in Kindheit und Jugend näher, um abschließend auf das Happy-Victimizer Phänomen, das in dieser empirischen Studie untersucht wird, eingehen zu können.

2.1 Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen

In den letzten Jahren entwickeln sich Gewalt und Aggression auch bei Kindern und Jugendlichen zu gesellschaftspolitisch ernst zu nehmenden Problemen. Aktuelle wissenschaftliche Studien belegen, dass eine hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern an österreichischen Schulen gewalttätigen Übergriffen durch Mitschülerinnen und Mitschüler ausgesetzt ist. Strohmeier, Atria und Spiel (2005a) berichten, dass in Österreich ungefähr jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler regelmäßig körperlich von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern attackiert wird und verbale Beschimpfungen sogar noch häufiger stattfinden. Außerdem gewinnt das Problem der sozialen Ausgrenzung aufgrund einer beobachtbaren Zunahme immer mehr an Brisanz. Strohmeier, Atria und Spiel (2005a) belegen in ihrer Studie, dass 53 % der befragten Schülerinnen und Schüler mindestens einmal Opfer sozialen Ausschlusses waren. Wenngleich sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Form der Aggression angesehen wird, ist der Leidensdruck der Betroffenen zumeist sehr massiv und tiefgreifende Ausschlusserfahrungen ziehen langfristige negative Konsequenzen nach sich.

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in gewalttätiges und aggressives Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen. Dazu werden zunächst einige Begriffsdefinitionen präsentiert, um dann näher auf Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens eingehen zu können. In weiterer Folge wird ein Schwerpunkt auf sozialen Ausschluss als eine Form aggressiven Verhaltens gelegt. Dabei wird neben einer genauen Definition sowie Erklärungsversuchen für die Ursachen sozialen Ausschlusses auf die negativen Folgen und langfristigen Konsequenzen eingegangen. Außerdem wird

die Häufigkeit des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen thematisiert, wobei hierbei besonders auf die Situation in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern Bezug genommen wird. Abschließend werden noch geschlechts- und altersspezifische Unterschiede thematisiert sowie einige differenzierte Studienergebnisse vorgestellt.

2.1.1 Begriffsdefinitionen

Obwohl sich in den letzten Jahrzehnten verschiedene Wissenschaftsdisziplinen mit Gewalt und aggressivem Verhalten beschäftigten, finden sich keine einheitlichen, umfassenden sowie allgemein anerkannten Definitionen dieser Begriffe. So meinen beispielsweise Mummendey, Bornewasser, Löschper und Linneweber 1982:

Obwohl anscheinend der Gegenstand ‚aggressives Verhalten‘ strukturell in knappen Begriffen zu skizzieren ist und ein Konsens über das Phänomen besteht, zeichnet er sich gerade dadurch aus, dass widersprüchliche Auffassungen darüber, ob ein konkretes Ereignis denn nun eine Aggression darstellt oder nicht, in bemerkenswerter Häufigkeit auftreten. (S. 177)

Aus diesem Grund werden im Folgenden einige in der Literatur übliche Definitionen vorgestellt.

Der Begriff Gewalt wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in einer 2003 erschienenen Zusammenfassung ihres Weltberichts „Gewalt und Gesundheit“ als „Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (S. 6) beschrieben. Entscheidend hierbei ist, von wem die Gewalt ausgeübt wird. Die WHO differenziert dabei die Kategorien Gewalt gegen die eigene Person, zwischenmenschliche Gewalt und kollektive Gewalt.

Noch zahlreichere Definitionen als zum Gewaltbegriff finden sich zur Aggression, in denen übereinstimmend das bewusste, absichtlich schädigende und normabweichende Verhalten einer oder mehrerer Personen in den Mittelpunkt gerückt wird. Dabei ist es unwesentlich, ob es sich bei der aggressiven Tat um einen geplanten

oder spontanen Akt handelt (Werth & Mayer, 2008). Andere Autoren gehen sogar so weit, bei unterlassener Hilfeleistung mit negativen Folgen für das Opfer von Aggression zu sprechen (Mummendey et. al, 1982).

Aggression ist für Nolting (2007) „ein Verhalten, das darauf gerichtet ist, andere Individuen zu schädigen oder ihnen wehzutun. Aggressivität ist die individuelle Ausprägung der Häufigkeit und Intensität aggressiven Verhaltens und damit eine „Eigenschaft“ einer Person. Gewalt ist eine schwerwiegende Form aggressiven Verhaltens“ (S. 15).

Neben dem zentralen Kriterium der Schädigungsabsicht werden von einigen Autoren noch die beiden Merkmale des Schadens und der Normabweichung hervorgehoben (Mummendey et. al, 1982; Otten, 2002). Mummendey et al. (1982) bemerken, dass die Beurteilung schädigender Verhaltensweisen sowohl auf direkt als auch auf nicht direkt beobachtbaren Handlungen und daraus entstehenden Konsequenzen beruhen und dass auch kontextspezifische Merkmale von Bedeutung sind. So kann beispielsweise nicht von einem aggressiven auf Schädigung abzielenden Verhalten gesprochen werden, wenn ein Zahnarzt einem Patienten im Rahmen seiner Behandlung einen Schaden zufügt (Mummendey et al, 1982; Werth & Mayer, 2008). Im Gegensatz dazu ist jede Verhaltensweise mit Schädigungsabsicht – selbst wenn diese keinen Erfolg zeigte – als Aggression zu werten. Beispielsweise handelt es sich auch um einen aggressiven Akt, wenn eine Person eine andere schlagen will, diese jedoch verfehlt oder nicht trifft (Werth & Mayer, 2008).

Im Allgemeinen werden Handlungen auf Basis gesellschaftlicher Normen und Regeln sowie Erwartungen bewertet. Mummendey et al. (1982) halten bezüglich des Kriteriums der Normabweichung fest, dass es sich um aggressives Verhalten handelt, wenn ein beabsichtigtes und schädigendes Verhalten als unangemessen und unpassend angesehen wird.

Kritisch betrachtet muss jedoch angemerkt werden, dass die Grenzen zwischen aggressivem und nicht-aggressivem Verhalten fließend sind und oft schwer gezogen werden können. Des Weiteren finden sich interindividuelle Unterschiede in der Beurteilung aggressiven Verhaltens, da situative Gegebenheiten ebenso Einfluss nehmen wie persönliche Wahrnehmungsprozesse und Interpretationen. Mummendey et.

al (1982) sprechen aus diesem Grund bei der Zuschreibung des Begriffs „aggressiv“ von einem Beurteilungsprädikat.

Die Untersuchung gewalttätigen und aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen geschieht fast ausschließlich im Kontext der Schule, wobei dort hauptsächlich die Begriffe Mobbing und Bullying verwendet werden. Olweus (2006) definiert diese Begriffe folgendermaßen: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (S. 22). Außerdem betont Olweus (2006), dass ein Machtungleichgewicht der Kräfte zwischen Opfer und Täter vorliegen muss, um von Gewalt bzw. Aggression sprechen zu können. Dieses asymmetrische Kräfteverhältnis kann durch physische oder psychische Merkmale des Opfers und/oder des Täters bedingt sein. Das bedeutet, dass das Opfer von Gewalthandlungen einerseits augenscheinlich körperlich oder psychisch schwächer ist oder sich selbst andererseits körperlich oder psychisch schwächer und unterlegen einschätzt.

Abschließend muss betont werden, dass es sich nicht um gewalttätige oder aggressive Verhaltensweisen handelt, wenn zwei gleich starke Personen miteinander streiten, kämpfen oder miteinander toben. Solche Spaß-, Tob- und Kampfspiele finden meistens spontan statt und dienen dem Erlernen sozial kompetenten Verhaltens, indem die Wahrnehmung eigener Grenzen und der Grenzen des Gegenübers sowie Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Bei solchen unsystematischen Auseinandersetzungen handelt es sich somit nicht um gewalttätige und aggressive Handlungen, sondern um entwicklungsförderliche Konfrontationen, selbst wenn diese für den Schwächeren nicht immer angenehm sein müssen.

2.1.2 Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens

Ebenso zahlreich wie die Definitionen des Begriffs der Aggression sind die Versuche einer Kategorisierung der Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens. Olweus (2006) nennt die Form der „unmittelbaren Gewalt“ mit relativ offenen Angriffen und die Form der „mittelbaren Gewalt“, bei der soziale und absichtliche

Ausgrenzung dominieren (S. 23). Negative Handlungen, wie sie Olweus (2006) definiert, können durch folgende Formen begangen werden:

- Verbal: Drohen, Verspotten, Beschimpfen usw.
- Körperkontakt: Schlagen, Stoßen, Festhalten, usw.
- Andere Formen: Fratzenschneiden, schmutzige Gesten, sozialer Ausschluss usw.

Aggressive Verhaltensweisen lassen sich nach Petermann und Petermann (1993) mithilfe folgender fünf Dimensionen abbilden:

1. offen-gezeigt versus verdeckt-hinterhältig
2. körperlich versus verbal
3. aktiv-ausübend versus passiv erfahrend
4. direkt versus indirekt und
5. nach außen gewandt versus nach innen gewandt (Autoaggression)

Nolting (2007) unterteilt die verschiedenen Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens in die Kategorien „Körperlich“ (z. Bsp. schlagen, kratzen, würgen usw.), „Verbal“ (z. Bsp. verspotten, bedrohen, beschimpfen usw.), „Nonverbal“ (z. Bsp. Zuwerfen böser Blicke, rausgestreckte Zunge usw.) und „Relational“ (z. Bsp. jemanden „links liegen lassen“, ausgrenzen, verleumden usw.) (S. 20).

Eine Unterteilung aggressiver Handlungen in prototypische Formen der Aggression und unprototypische Formen der Aggression kommt von Berkowitz (1993). Dabei sind körperliche und verbale Aggressionsformen der Kategorie der prototypischen Form zuzuordnen. Nicht-körperliche aggressive Taten wie soziale Ausgrenzung oder absichtliche Schädigung des sozialen Status einer Person fallen in die Kategorie der unprototypischen Aggressionsformen.

Dementsprechend lassen sich aggressive Erscheinungsformen in drei große Klassen einordnen: Körperliche Aggression, Verbale Aggression und Relationale Aggression. In die Kategorie der körperlichen Aggression fallen alle körperlichen Verhaltensweisen wie beispielsweise Schlagen, Beißen, Treten usw. In die Klasse der verbalen Aggression fallen verbale Angriffe wie beispielsweise erniedrigende Bemerkungen, Beschimpfungen usw. Crick und Grotpeter (1995) weisen darauf hin, dass sich relationale Aggression sowohl direkt als auch indirekt äußern kann und eine Manipulation des sozialen Status einer Person und eine Schädigung seiner Beziehungen innerhalb einer sozialen Gruppe zum Ziel hat. In diese Klasse fallen Verhaltensweisen

wie sozialer Ausschluss, boshafter Tratsch, das Verbreiten von Gerüchten usw. Interessanterweise zeigen sich Formen relationaler Gewalt vor allem in Mädchengruppen desselben Alters (Crick, Bigbee & Howes, 1996).

2.1.3 Sozialer Ausschluss - eine Form aggressiven Verhaltens

Wie aus obigen Begriffsdefinitionen bereits hervorgeht, stellt sozialer Ausschluss eine Form relationaler Aggression dar.

Smith und Ananiadou definieren 2003 sozialen Ausschluss als eine soziale Handlung, durch die ein Individuum systematisch aus einer sozialen Gruppe ausgegrenzt wird. Darunter fallen alle Handlungen, die eine Manipulation des sozialen Status einer Person und eine Schädigung seiner Beziehungen innerhalb einer sozialen Gruppe zum Ziel haben (Bjorkquest, Osterman & Kakianinen, 1992, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003).

Aus diesen Feststellungen wird offenkundig, dass sozialer Ausschluss eine beabsichtigte Schädigung der Ausgeschlossenen bzw. des Ausgeschlossenen beinhaltet. Der soziale Ausschluss an sich bedeutet für die betroffene Person wahrscheinlich in den meisten Fällen einen Schaden für die eigene Person, da die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ein Grundbedürfnis jedes Menschen ist.

Strohmeier, Atria und Spiel (2005a) belegen in ihrer Studie, dass 53 % der befragten SchülerInnen mindestens einmal Opfer sozialen Ausschlusses waren.

Wenngleich sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Form der Aggression angesehen wird, ist der Leidensdruck der Betroffenen zumeist sehr massiv (Sharp, 1995, zitiert nach Bauman & Del Rio, 2006). Langfristige negative Auswirkungen tiefgreifender Ausschlusserfahrungen führen bei Kindern und Erwachsenen zu Depression, Ängsten und Einsamkeit (Killen, 2007; Killen, Sinno & Margie 2007).

Ein neuropsychologischer Zugang zur Untersuchung von sozialem Ausschluss wurde von Eisenberg, Lieberman und Williams 2003 unternommen, indem sie mit Hilfe von funktionellen Magnetresonanztomographien zeigen konnten, dass der empfundene

Schmerz über einen sozialen Ausschluss vergleichbar mit einem physischen Schmerz ist.

Im Allgemeinen wird sozialer Ausschluss aufgrund des Geschlechts als falsch bewertet (Killen et. al, 2007). Ebenso wird sozialer Ausschluss aufgrund der Herkunft bzw. ethnischen Zugehörigkeit als falsch bewertet (Killen, Lee-Kim, McGlothlin & Stangor, 2002).

2.1.4 Häufigkeiten aggressiver und gewalttätiger Handlungen

Die Anzahl wissenschaftlicher Studien, die Prävalenzraten aggressiven und gewalttätigen Verhaltens, d. h. die relativen Häufigkeiten des Auftretens dieser Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen untersuchen, ist in Österreich relativ gering. Aktuelle empirische Studien halten jedoch fest, dass Gewalt und Aggression vor allem in Schulen Probleme darstellen, die unbedingt ernst genommen werden müssen. In Österreich wird jede zehnte Schülerin bzw. jeder zehnte Schüler regelmäßig von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern körperlich angegriffen und verbale Übergriffe in Form von Drohungen, Beschimpfungen usw. finden noch öfter statt (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005; Atria, Strohmeier & Spiel, 2007; Riffert & Paschon, 1998).

In der von der WHO durchgeführten Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ wurden insgesamt 163.000 elf-, dreizehn- und fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler aus 35 Ländern zu Gewalthandlungen befragt. Dabei kamen in allen Ländern die gleichen Erhebungsinstrumente zum Einsatz, um einerseits die Prävalenzen für die Täter und andererseits die Prävalenzen für die Opfer zu erfassen. Ergebnisse dieser Studie belegen, dass Österreich im Vergleich zu anderen Ländern im negativen Spitzenfeld liegt und nicht nur sehr hohe Prävalenzraten für Opfer, sondern auch für Täter aufweist. In Litauen finden sich über alle Altersgruppen hinweg die höchsten Bullyingraten, in Schweden über alle Altersgruppen hinweg die Niedrigsten. Österreich liegt in der Altersgruppe der Dreizehn- und Fünfzehnjährigen an zweitem Rang. Es zeigen sich eindeutige Geschlechtsunterschiede dahingehend, dass Mädchen in allen Ländern und über alle Altersstufen hinweg geringere Raten für Bullying aufweisen als

Buben. Ähnliche Werte zeigen sich für die Viktimisierungsraten, die ebenfalls Litauen anführt. Über alle Altersgruppen hinweg findet sich Österreich im oberen Drittel der Prävalenzraten für Viktimisierung. Bezüglich der Viktimisierungsraten wurden kaum Geschlechtsunterschiede festgestellt (Craig & Harel, 2004). Als Fazit der Ergebnisse dieser WHO-Studie lässt sich sagen, dass Österreich ein Land mit besonders hohen Raten von Gewalt und Aggression ist und die Lage im Ländervergleich außerordentlich alarmierend und tragisch erscheint.

Diese Befunde unterstützen polizeiliche Kriminalstatistiken der letzten Jahre. Die polizeiliche Kriminalstatistik für das Jahr 2008 weist aus, dass die Kinder- und Jugendkriminalität im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen deutlich angestiegen ist. Im Altersbereich der zehn- bis vierzehnjährigen Jugendlichen musste 2008 ein Anstieg um 25,8 % verzeichnet werden. Betrachtet man die Zahlen der Gesamtkriminalität, fällt auf, dass im Jahr 2008 bereits 18 % aller Vergehen von der Altersgruppe der bis achtzehn-Jährigen verübt wurden.

Gewalterfahrungen Jugendlicher in Abhängigkeit ihrer nationalen Herkunft wurden bisher kaum untersucht. Strohmeier und Spiel (2003) wiesen nach, dass deutschsprachige Kinder größere Prävalenzraten sowohl für Täter als auch für Opfer von Gewalthandlungen aufweisen als Kinder mit einer anderen Muttersprache. Kinder nicht deutscher Muttersprache gaben dabei an, vor allem unter fehlendem Kontakt zu österreichischen Jugendlichen und verbalen Belästigungen zu leiden.

2.1.5 Folgen aggressiver und gewalttätiger Handlungen

Bleibt aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen unbehandelt, hat dies weitreichende negative Folgen. Schülerinnen und Schüler, die in einem aggressiven Umfeld aufwachsen, gehen ungern zur Schule, sind weniger motiviert und erbringen auch schlechtere Leistungen (Roland & Galloway, 2002).

Nicht nur die Opfer gewalttätiger Übergriffe, sondern auch die Täter sind mit langfristigen negativen Konsequenzen konfrontiert. Spiel und Strohmeier (2007) stellen fest, dass vor allem die langfristige Prognose für die Täter ungünstig ist, indem diese

überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum, Delinquenz etc. zeigen.

In Bezug auf sozialen Ausschluss konnten Killen, Sinno und Margie (2007) nachweisen, dass extensive tiefgreifende Ausschlusserfahrungen langfristige negative Konsequenzen sowohl für die Ausgeschlossenen als auch für jene Personen, die andere ausgrenzen, nach sich ziehen. Demnach haben Ausgeschlossene mit Depressionen, Angst und sozialem Rückzug zu kämpfen. Personen, die andere wiederholt ausschließen, leiden oft unter Folgen wie Kontaktstörungen, Kriminalität sowie antisozialem Verhalten.

2.1.6 Geschlechts- und Altersunterschiede

Viele empirische Studien zu Aggression und Gewalt bestätigen, dass das Stereotyp, Mädchen bzw. Frauen seien nicht aggressiv oder gewalttätig, nicht hält. Beide Geschlechter zeigen sowohl direktes aggressives Verhalten, d.h. körperliche und verbale Übergriffe als auch indirektes aggressives Verhalten, d.h. Formen relationaler Aggression. Inwieweit sich Mädchen und Burschen in der Art der aggressiven Verhaltensweisen unterscheiden, wurde in zahlreichen wissenschaftlichen Studien untersucht. Festzuhalten ist, dass die bisherige Literatur diesbezüglich inkonsistent ist, was im Folgenden dargelegt werden soll.

Einige Studien berichten, dass Burschen häufiger physische Aggression anwenden, während Mädchen öfter verdeckte Formen von Aggression, also relationale Aggression einsetzen (Werner, Bigbee & Crick, 1999, Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Riffert & Paschon, 1998). Hawley (2003) zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer Mädchen als relational aggressiver bewerten als Jungen.

Mädchen verwenden diesen Untersuchungen zufolge bevorzugt subtile Mittel von Aggression, um anderen zu schaden. Dabei handelt es sich um aggressive Verhaltensweisen wie das Verbreiten von Gerüchten, das absichtliche Zerstören von Beziehungen, sozialer Ausschluss und dergleichen. Björkvist, Lagerspetz & Kakianinen (1992) sind der Meinung, dass eine Ursache für die häufige Verwendung verdeckter Formen von Aggression bei Mädchen darin liegt, dass diese Verhaltensweisen vielfach

nicht bemerkt werden, weshalb man für das Verhalten nicht zur Verantwortung gezogen wird.

Widersprüchlich zu den bisher berichteten Ergebnissen zeichnet eine aktuelle Metaanalyse von Card, Stucky, Sawalani und Little (2008), in der 148 Studien zu direkter und indirekter Aggression von Kindern und Erwachsenen einbezogen wurden, ein anderes Bild. Demnach unterscheiden sich Mädchen und Burschen lediglich dahingehend, dass Burschen häufiger direkte, d.h. physische und verbale Aggression anwenden als Mädchen, was mit bisherigen Studienergebnissen konform geht. Im Gegensatz zu den bisher berichteten Untersuchungen ist jedoch der Unterschied zwischen Mädchen und Burschen hinsichtlich indirekter, d.h. relationaler Formen von Aggression unbedeutend und vernachlässigbar und Mädchen sind nicht relational aggressiver als Burschen. Somit können indirekte bzw. relationale Aggressionshandlungen auch nicht als weibliche Aggressionsformen angesehen werden.

Die Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt verändern sich während der Kindheit und Adoleszenz. Vor allem in der Pubertät ist eine Abnahme körperlicher Aggression zu beobachten. Dabei wurde von einigen Autoren festgestellt, dass Formen der relationalen Aggression bei Mädchen stärker zunehmen als bei Burschen (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariepy, 1989; Côté, 2010). Formen relationaler Aggression werden sogar schon im Vorschulalter von Mädchen häufiger eingesetzt als von Burschen (Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen & Casas, 2004), was einen Widerspruch zur Metaanalyse von Card et al. (2008) darstellt.

Generell ist festzuhalten, dass Burschen häufiger als Mädchen in körperliche Aggressionsformen involviert sind. Außerdem ist zu beobachten, dass jüngere Schülerinnen und Schüler öfter Opfer aggressiver und gewalttätiger Übergriffe sind und ältere Schülerinnen und Schüler häufiger Täter solcher Verhaltensweisen (Singer & Spiel, 1998). Atria und Spiel (2003) konnten einen kurvilinearen Zusammenhang zwischen Alter und physischer Aggression zeigen, bei dem zwölfjährige Jugendliche im Vergleich zu sechs- und achtzehnjährigen Jugendlichen deutlich öfter bei Streitereien mit Mitschülerinnen und Mitschülern eine Verletzung davontragen. Kessler und Strohmeier (2009) meinen: „Burschen setzen Gewalt als Demonstration von Männlichkeit ein, die sie mit „männlichen Eigenschaften“ wie Härte, Macht, Kontrolle,

Dominanz über Frauen und Kinder assoziieren.“ (S. 31). Dementsprechend billigen Burschen gewalttätige Mittel zur Konfliktlösung eher als Mädchen.

2.1.7 Viktimisierungsgründe

In einigen Studien wurden Gründe für erlebte Viktimisierung exploriert.

Strohmeier, Atria & Spiel (2005b) erhoben Viktimisierungsgründe aus der Opferperspektive, indem sie Jugendliche mit deutscher Muttersprache, mit türkischer Muttersprache sowie sonstigen Muttersprachen nach Gründen für erlebte Viktimisierung befragten. Diese Selbsteinschätzungen bezogen sich auf Gründe für verbale Beleidigungen, Gründe für Ausgrenzung sowie Gründe für körperliche Attacken. Für alle drei Kategorien wurden eigenes Verhalten sowie eigene Unbeliebtheit unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit als häufigste Ursachen für eine Viktimisierung angegeben.

Differenzierte Ergebnisse finden sich bei den Hauptgründen für verbale Beleidigungen dahingehend, dass Jugendliche mit deutscher Muttersprache ebenso wie Jugendliche mit anderen Muttersprachen mit Ausnahme Jugendlicher türkischer Herkunft die eigene Rolle als Täter als zweitwichtigsten Grund nennen. Jugendliche mit türkischer Muttersprache nennen ihre Bekleidung, ihr Herkunftsland sowie ihre Gruppenzugehörigkeit als wichtige Viktimisierungsgründe. Ursachen für Ausgrenzung sehen Jugendliche mit deutscher Muttersprache vor allem in ihren eigenen Verhaltensweisen, ihrem Aussehen, ihrer Bekleidung und eigener Unbeliebtheit. Jugendliche mit türkischer Muttersprache nennen ihre Sprache, ihre Gruppenzugehörigkeit sowie ihre Abstammung als wesentliche Gründe für Ausgrenzung. Jugendliche mit sonstigen Muttersprachen machen ihr Herkunftsland hauptverantwortlich. Bezüglich Ursachen körperlicher Attacken überwiegen Aussagen der Unwissenheit. Auffällig ist jedoch, dass Jugendliche mit türkischer und sonstigen Muttersprachen ihre Herkunft als wesentliche Ursache für körperliche Übergriffe nennen. Als Hauptgrund für körperliche Attacken nennen Jugendliche mit türkischer Muttersprache sogar ihre Sprache. Jugendliche mit deutscher Muttersprache machen im

Gegensatz dazu ihr eigenes Verhalten, ihr Aussehen sowie ihre Bekleidung für körperliche Angriffe verantwortlich.

Andere Studien berichten ähnliche Ergebnisse. Beispielsweise untersuchten Schäfer und Kulis (2005) die Stabilität von Opfer- und Täterrollen im Kontext von Bullying in Schulen und stellten dabei fest, dass die Opfer von den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zu einem großen Teil nicht gemocht werden.

Abrams, Rutland und Cameron (2003) heben die Bedeutung von Gruppennormen sowie –dynamiken hervor und halten fest, dass Personen, die mit diesen Gruppennormen nicht konform gehen, vermehrt nicht gemocht und in weiterer Folge ausgegrenzt werden.

2.2 Moralische Entwicklung in Kindheit und Jugend

Dieses Kapitel versucht zunächst zu erklären, was unter Moral überhaupt zu verstehen ist und skizziert im Folgenden die Entwicklung des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg. Nachdem wichtige Kritikpunkte an Kohlbergs Moralentwicklung dargelegt werden, wird näher auf moralische Gefühle eingegangen und abschließend das moralische Selbst und die Entwicklung von moralischer Motivation beleuchtet.

2.2.1 Was ist Moral?

Moral ist in unserer Welt allgegenwärtig und zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen sich mit diesem Thema, wobei eine besondere Affinität zu philosophischen Theorien zu bemerken ist.

In den unzähligen Definitionen besteht weitgehende Einigkeit darin, dass Moral etwas Positives und Notwendiges für das Zusammenleben von Menschen und für die Aufrechterhaltung der menschlichen Ordnung ist. Moral spielt eine bedeutende Rolle in Beziehungen zwischen Personen (Kahn, 2006). Die Mitglieder einer Gesellschaft müssen lernen zu unterscheiden, was richtiges und was falsches Verhalten darstellt.

Dabei dienen gesellschaftliche Werte und Normen als Rahmen für verschiedene Gefühle, Erwartungen und schließlich Verhaltensweisen. Insbesondere regeln moralische Grundsätze wie Gerechtigkeit, Fürsorge oder Solidarität, welche Handlungen und Verhaltensweisen richtig und wünschenswert sind (Frankena, 1973).

Baier (1974) beschreibt den Prozess der moralischen Entscheidungsfindung, bei dem die Perspektiven aller in einer moralischen Kontroverse involvierten Personen Berücksichtigung finden müssen. Dabei ist die Begründung für eine bestimmte Entscheidung dahingehend zentral, dass alle involvierten Personen damit einverstanden sind.

Melden (1977) meint, dass eine moralische Person Sorgen und Bedenken anderer Menschen erkennt und in sein eigenes Handeln integriert sowie negative Gefühle empfindet, sobald sie andere in irgendeiner Weise schädigt. Werden die Bedenken anderer in irgendeiner Weise verletzt, so resultieren – vorausgesetzt man ist sich der moralischen Verletzung bewusst – moralische Gefühle wie Bedauern, Scham Schuld und dergleichen (Keller, Brandt, Sigurdardottir, 2010).

Eine Vielzahl von Erfahrungen sind entscheidend, um sich Moral aneignen zu können. Diese Erfahrungen werden in frühester Kindheit in der Eltern-Kind-Beziehung und später in Gleichaltrigenbeziehungen erworben, wobei verschiedenste kulturelle Einflüssen ebenso fundamental sind (Hart & Killen, 1995; Fontaine, 2007).

2.2.2 Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils

Kohlberg (1969, 1984) postulierte in Anlehnung an Rawls (1971) den Grundsatz der Gerechtigkeit als Fairness als wesentliches moralisches Prinzip und entwickelte ein Stufenmodell des moralischen Urteils, welches moralisches Denken hervorhebt.

Mithilfe verschiedener moralischer Dilemmata, in denen moralische Verpflichtungen bzw. moralische Werte oder Normen miteinander konfliktieren, untersuchte Kohlberg die Begründungen moralischer Urteile. Die von Kohlberg vorgegebenen moralischen Dilemmata waren fiktiv und alltagsfern, da er der Meinung war, dass dadurch Fairness für alle Versuchspersonen gewährleistet werden kann und die moralischen Urteile in weiterer Folge besser eingeordnet werden können. Das wohl

bekannteste moralische Dilemma, das Kohlberg verwendete, ist das sogenannte „Heinz-Dilemma“. Dabei muss Heinz, der Ehemann einer an Krebs erkrankten Frau, die Entscheidung darüber treffen, ob er ein für seine Frau lebensrettendes Medikament stiehlt, das er aufgrund des vom Apotheker verlangten sehr hohen Preises nicht ordentlich bezahlen kann. Der Apotheker verlangt zehn Mal mehr für das Medikament als es ihm selbst in der Herstellung kostet. Heinz bekommt die Hälfte des vom Apotheker verlangten Preises zusammen, indem er sich Geld bei Bekannten leiht und auch bei Behörden um Unterstützung bemüht, doch der Apotheker beharrt auf seinem Preis, weil er damit Geld verdienen will. Offensichtlich stehen hier das Recht auf Leben sowie das Eigentumsrecht in Konflikt miteinander.

Anhand drei solcher moralischer Dilemmata, zu denen verschiedenste Fragen gestellt werden, erfolgt die Bestimmung, auf welcher Stufe des moralischen Urteils sich eine Person befindet. Wesentliches Kennzeichen des Stufenmodells von Kohlberg sind die verschiedenen kognitiven Operationen der verschiedenen Stufen. Alle Stufen sind durch einen hierarchischen Aufbau charakterisiert, wobei ein Überspringen von Stufen einerseits sowie die Umkehr zu davorliegenden Stufen andererseits unmöglich sind. Das impliziert eine zunehmende Differenzierung jeder Stufe, wobei festzuhalten ist, dass die höheren Stufen nicht zwingend erreicht werden müssen.

Die präkonventionelle Moral mit den ersten beiden Stufen ist durch eine konkret-individuelle Perspektive gekennzeichnet. Hierbei werden moralische Entscheidungen einerseits durch drohende Bestrafungen und machtvolle Autoritäten oder andererseits mit eigenem Interesse begründet. Stufe 1 des präkonventionellen Niveaus betont die Selbstevidenz moralischer Urteile sowie Bestrafung und Gehorsam als moralische Werte an sich. Eigene Bedürfnisse und subjektive Interessen werden auf Stufe II des präkonventionellen Niveaus bedeutsam. Situative Gegebenheiten und die eigene Perspektive determinieren, was moralisch richtig ist. Befriedigung eigener Interessen und Vermeidung negativer Konsequenzen für sich selbst stellen pragmatische Handlungsmotive dar, wenngleich mit eigenen Bedürfnissen in Konflikt stehende Interessen anderer wahrgenommen werden.

Die konventionelle Moral umfasst die dritte und vierte Stufe des moralischen Urteils. Hierbei wird die Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft übernommen. Zentral ist die Aufrechterhaltung bedeutender Sozialbeziehungen. Individuelle

Interessen werden gemeinsamen Interessen der Gruppe untergeordnet und jede Person wird als Wesen der Gesellschaft und Teil eines übergeordneten Systems verstanden. Auf Stufe III des konventionellen Niveaus erlangen die eigene Familie sowie andere persönlich bekannte Personen an Bedeutung, während sich diese Orientierung auf Stufe IV des konventionellen Niveaus auf übergeordnete Systeme wie Religionsgemeinschaften oder dem Staat ausdehnt. Dabei ist Gehorsam gegenüber dem System bedeutender als persönliche Sozialbeziehungen.

Bei der postkonventionellen Moral mit ihren beiden Stufen handelt es sich um eine der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive, bei der Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaft kritisch und gewissenhaft betrachtet werden. Diese beiden letzten Stufen sind durch utilitaristische Überlegungen und der Suche nach universellen ethischen Prinzipien gekennzeichnet. Stufe V des postkonventionellen Niveaus betont die Veränderbarkeit von Systemen sowie die Bedeutung von Menschenrechten. Schließlich werden allgemeingültige ethische Prinzipien in Stufe VI des postkonventionellen Niveaus gesucht.

Neben dem Prinzip der Gerechtigkeit betont Kohlberg 1996 die Wichtigkeit der Fähigkeit der Perspektivenübernahme, d.h. das Verständnis und die Koordination eigener als auch Perspektiven anderer Personen, als kognitive Grundlage des moralischen Urteils. Die logische Hierarchie der Stufen der moralischen Entwicklung folgt dementsprechend einem immer komplexer und umfassender werdenden Verständnis der Standpunkte aller Betroffenen.

2.2.3 Kritik an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung

Viele Autoren, die sich mit der kindlichen Moralentwicklung befassen, stimmen darin überein, dass vor allem die beiden Entwicklungsstufen der präkonventionellen Moral unzureichend definiert sind und das kindliche Denken schon sehr früh durch ein genuin moralisches Verständnis charakterisiert ist (Keller, 2003). Rest hält bereits 1983 fest: „there is evidence that Kohlberg’s stage 1 is not a complete picture of the young child’s capacities and that young children show surprising sophistication when the structures of adults do not dominate the situation“ (S. 608).

Das moralische Denken junger Kinder ist nicht gänzlich durch eine instrumentelle Orientierung auf Sanktionen durch Autoritäten zu beschreiben, da schon sehr junge Kinder vielseitige Erklärungen und Begründungen ihrer Handlungen geben (Turiel, 1983; Keller & Edelstein, 1993; Keller, 2005).

Des Weiteren kritisiert Keller (2001) den hohen kognitiven Anspruch der von Kohlberg vorgegebenen moralischen Dilemmata und meint, dass diese durch ihre Alltagsferne und Komplexität wenig bis keinen Bezug zur kindlichen Lebenswelt haben. Gerade Erfahrungsnähe in moralischen Dilemmatas, d.h. für Kinder bedeutsame sowie alltagsnahe moralische Konflikte, spricht für eine valide Diagnostik kindlicher Moralkompetenz.

Keller (2001) meint, dass die beiden Prinzipien der Gerechtigkeit und der Perspektivenübernahme in der Auseinandersetzung und Begründung von Moral unzulänglich sind, da Moral auch unter dem Gesichtspunkt von erstrebenswertem Handeln zu sehen ist.

Überdies sind die beiden Entwicklungsstufen der präkonventionellen Moral unzureichend definiert, weil diese empathische Emotionen ausschließen. Jedoch finden sich solche empathischen Emotionen und Begründungen auch schon bei jüngeren Kindern (Eisenberg, 1982; Hoffmann, 2000). Generell ist festzuhalten, dass Kohlberg die Bedeutung von Gefühlen nicht beachtet hat, Gefühle im allgemeinen jedoch oft Ausgangspunkte für Handlungen und Verhaltensweisen und somit bedeutende Motive darstellen (Van Zee, 1999; Pizarro & Salovey, 2002).

Keller, Brandt und Sigurdottir (2010) halten fest, dass moralische Gefühle wie Scham und Schuld in Kohlbergs Moralentwicklung erst in der Pubertät auf Stufe III des konventionellen Stadiums entstehen. Dass diese moralischen Gefühle sich erst relativ spät entwickeln wurde auch von Eisenberg (1986) und Hoffmann (1983) bestätigt. Im Gegensatz dazu zeigte Harris (1989), dass Kinder im Alter von sieben Jahren bereits moralische Gefühle verstehen.

Die Bedeutung moralischer Gefühle versucht das nächste Kapitel zu erschließen.

2.2.4 Moralische Gefühle

Neben kognitionstheoretischen Moraltheorien wie jener von Kohlberg (1969, 1984), die als zentrales moralisches Prinzip die Gerechtigkeit definieren, finden in letzter Zeit emotionsorientierte Theorien der Moral zusehends Beachtung. Dabei sind Emotionen wie Empathie (Hume, 1983; Smith, 1976; Hoffmann, 1984), Sympathie (Hoffmann, 1984) und Fürsorge (Gilligan, 1985) zentral in der Erläuterung moralischen Handelns.

Moralische Gefühle sind ein Indikator für die Verinnerlichung moralischer Regeln, Prinzipien, Grundsätze und Ideale (Montada, 1993). Keller (2001) meint, dass in moralischen Gefühlen die „moralische Sensibilität“ zum Ausdruck kommt. Moralische Sensibilität bedeutet neben der Berücksichtigung eigener Interessen, Emotionen, Erwartungen usw. entscheidend auch jene anderer Personen sowie das Wissen über moralische Prinzipien, Normen und Grundsätze.

Harris (1985) betont, dass viele Handlungsentscheidungen durch eine vorweggenommene Bewertung der dadurch resultierenden Gefühle bedingt sind, wenn er schreibt: „A child's readiness to go to school, to brave the dentist, to seek out a new friend, or to run away from punishment is based on an appraisal of how he or she will feel when facing these situations“ (p. 162). Emotionale Folgen verschiedenster Handlungen werden somit antizipiert, was einen wesentlichen Einfluss auf reales Verhalten nimmt.

Im Vergleich zu Kohlberg (1969, 1984) ist für Hoffmann (1984) die Motivation moralischen Handelns zentral, wenn er meint:

What makes people go to the aid of someone at cost of themselves? What prompts to refrain from something they want to do simply because it might have a harmful effect on someone? And what makes people feel bad about themselves when they realize their actions have been harmful to others? (S. 283)

Hoffmann (1984) charakterisiert eine moralische Person als jemanden, der in seinen Handlungen Rücksicht auf andere Mitmenschen nimmt. Negative moralische Gefühle wie beispielsweise Schuld und Scham treten bei Verletzung moralischer Verpflichtungen auf, wobei die Grundlage dieser Emotionen das Gefühl der Empathie bildet. Positive moralische Gefühle wie Stolz erscheinen bei Zurückstellung eigennütziger Neigungen.

Schuldgefühle treten somit bei moralischen Verletzungen auf, können aber auch antizipatorisch wirksam werden, indem sie als Disposition für moralisches Verhalten dienen. Wenn Schuld als moralisches Motiv in moralischen Konfliktsituationen dient, werden beispielsweise eigennützige Motive, die andere Personen schädigen, bewusst aufgegeben und moralische Verhaltensweisen gezeigt. Diese Vorwegnahme der Folgen eigener Verhaltensweisen für andere erfordert jedoch sehr wohl kognitive Komponenten (Keller, 1996). Schuldgefühle zeigen des Weiteren die Einsicht der Eigenverantwortlichkeit bzw. Mitverantwortlichkeit von moralisch falschen Handlungen an (Keller, 2001; Olthof, Ferguson, Bloemers & Deij, 2004).

Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman und Ianotti (1987) konnten bei Schulkindern einen Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Zuschreibung von Schuld an einen hypothetischen Übeltäter aufzeigen.

Harris (1992) zeigt, dass bereits siebenjährige Kinder Schuld- und Schamgefühle verstehen. Im Gegensatz dazu meinen Colby und Kohlberg 1987, dass Schuldgefühle erst in der frühen Adoleszenz entstehen, da die Antizipation dieser in moralischen Konfliktsituationen die Fähigkeit der Perspektivenübernahme eines Beobachters erfordert. Ebenso beschreiben Eisenberg (1982) sowie Hoffmann (1983) ein relativ spätes Erscheinen von Schuldgefühlen.

Weitere wichtige moralische Gefühle sind in den Emotionen der Empörung, des Ärgers oder der Verachtung zu sehen, die dann empfunden werden, wenn eine andere Person für ihr Verhalten verantwortlich gemacht wird, welches als falsch bewertet wird (Keller, 2005).

Dass es Unterschiede in der Wahrnehmung und im Verstehen von Emotionen gibt, beschreiben Harter und Whitesell (1989), indem sie drei unterschiedliche Niveaus im Verstehen von Emotionen postulieren. Drei- bis sechsjährige Kinder verleugnen das gleichzeitige Vorhandensein von zwei Gefühlen und können in einer bestimmten Situation nur ein einziges Gefühl attribuieren. Für sechs- bis neunjährige Kinder ist es möglich, dass eine bestimmte Situation zwei Gefühle hervorbringt, wobei diese jedoch nur hintereinander auftreten können. Für neun- bis dreizehnjährige Kinder bzw. Jugendliche ist es selbstverständlich, dass zwei oder mehrere Gefühle gleichzeitig auftreten können und von einer Person zur gleichen Zeit mehrere Gefühle empfunden werden können.

Larsen, To und Fireman (2007) untersuchten fünf- bis zwölfjährige Kinder und zeigten ebenfalls, dass ältere Kinder gemischte Emotionen einerseits besser verstehen als jüngere Kinder und solche gemischten Gefühle in emotional komplexen Situation andererseits selbst auch empfinden.

Dass Kinder gemischte Emotionen schon viel früher verstehen – auch wenn sie Beispiele solcher Gefühle nicht selbst nennen können – wurde von mehreren Autoren gezeigt (Donaldson & Westerman, 1986; Harris, 1983; Fischer, Shaver & Cornochan, 1990; Peng, Johnson, Glasspool & Harris, 1992; Kestenbaum & Gelman, 1995). Brown und Dunn fanden 1996 einen Geschlechtseffekt dahingehend, dass sechsjährige Mädchen über ein besseres Verständnis gemischter Gefühle verfügten als sechsjährige Burschen.

2.2.5 Das moralische Selbst und die Entwicklung moralischer Motivation

Dass moralisches Handeln nur zu einem begrenzten Teil durch Prinzipien bedingt ist, wird von Williams (1973) postuliert, indem er das moralische Selbst in den Vordergrund rückt, in welchem alle moralischen Werte einer Person liegen. Solch ein moralisches Selbst wird durch das Auftreten moralischer Gefühle sichtbar.

Auch Blasi (1984) ist der Meinung, dass die Verbindlichkeit moralischer und anderer Werte in einem moralischen Selbst begründet ist und das Handeln einer Person Orientierung an diesen Werten findet. Entscheidend ist, diese für das moralische Selbst verbindlichen Werte in seinem eigenen Handeln auch umzusetzen, also moralische Konsistenz zwischen eigenen moralischen Werthaltungen und moralischen Handlungen zu schaffen. Dabei konnte Blasi (1984) zeigen, dass jüngere Kinder zwar eine wesentliche Kenntnis über moralische Werte und Regeln besitzen, die Verbindlichkeit dieser jedoch nicht so eng sehen. Beispielsweise wird das Einhalten eines Versprechens einerseits als richtig beurteilt, andererseits nicht als Verpflichtung erlebt, sobald eigene Ziele und Interessen damit in Konflikt stehen (Blasi, 1984; Keller & Edelstein, 1990, 1993).

Keller und Edelstein (1993) sind der Ansicht, dass diese Entwicklung ihren Anfang in der Pubertät nimmt und die Integration dieser moralischen Werte in die

eigene Persönlichkeit grundlegend ist. Moralisch konsistentes Verhalten erfordert demnach unter Umständen die Zurückstellung eigener subjektiver Interessen sobald diese mit moralischen Grundwerten konfliktieren. Krettenauer (1998) konnte zeigen, dass diese moralische Konsistenz in der Pubertät prosoziale Motivation vorhersagt.

Konsistenz zwischen eigenen moralischen Werthaltungen und moralischen Handlungen setzt moralische Motivation voraus. Kognitive Komponenten wie das Wissen über verschiedene moralische Grundsätze und Regeln bilden fraglos eine wichtige Voraussetzung für moralisches Handeln und die Motivation, überhaupt moralisch handeln zu wollen (Krettenauer, Malti & Sokol, 2008).

Viele Autoren stimmen darin überein, dass moralisch richtiges Verhalten durch verschiedene Komponenten bedingt ist. Grundsätzlich muss das Wissen um Regeln und Normen einer Gesellschaft vorhanden und zusätzlich internalisiert sein, um entscheiden zu können, ob eine Handlung gut oder schlecht ist. Um moralisch richtig handeln zu können, ist es daneben jedoch auch erforderlich, moralische Gefühle zu empfinden sowie eigene subjektive Interessen zurückzustellen, sobald diese mit moralischen Grundsätzen kollidieren (Nucci, 2001; Hoffmann, 2000; Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002)

Nucci (2001) meint: „Knowing the good is not always sufficient to motivate someone to do the good. For moral action to take place the individual must also want to do what is moral, rather than engage in actions that lead to other goals“ (p.196).

Nunner-Winkler (1999) meint, dass der Prozess der Moralentwicklung in zwei Stufen abläuft, indem zuerst sehr früh moralisches Wissen angeeignet und verinnerlicht wird und erst auf einer zweiten Stufe moralische Motivation dahingehend erworben wird, dass nur moralisch richtige Handlungen gesetzt werden und eigene Bedürfnisse mitunter zurückgestellt werden. Dieser zweistufige Prozess verläuft laut Nunner-Winkler (1999) unterschiedlich schnell, wobei mit zunehmendem Alter eine kontinuierliche Zunahme der moralischen Motivation zu verzeichnen ist.

Ob die Identifizierung mit Geschlechtsrollen einen Einfluss auf die moralische Motivation nimmt, wurde von Nunner-Winkler, Nikele und Wohlrab (2007) untersucht. Dabei wurden die Versuchsteilnehmerinnen und Versuchsteilnehmer unter anderem nach typischen weiblichen und männlichen Eigenschaften befragt. Interessanterweise wurden dabei moralische Eigenschaften ausschließlich Frauen zugesprochen. Beispiele

für solche Eigenschaften waren Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, die Sorge um die Gefühle anderer sowie die Sorge um Konsequenzen zukünftiger Handlungen. Der Moral abträgliche und somit negative Eigenschaften wurden Frauen kaum, aber sehr oft Männern zugeschrieben. Dabei handelte es sich um Eigenschaften wie beispielsweise Egoismus, Rücksichtslosigkeit und heimtückisches, feiges Verhalten. Des Weiteren konnten die Autoren einen Zusammenhang zwischen geringer moralischer Motivation bei Burschen und hoher Geschlechtsrollenidentifizierung nachweisen. Für Mädchen konnte kein Zusammenhang zwischen der Identifizierung mit dem eigenen Geschlecht und dem Ausmaß an moralischer Motivation gefunden werden.

Malti, Gummerun, Keller und Buchmann zeigen 2009, dass Mädchen über höhere moralische Motivation verfügen als Jungen. Dieses Ergebnis könnte eine Erklärung dafür sein, dass Frauen nach Verstößen häufiger Gefühle von Schuld und Scham empfinden als Männer (Tangney & Dearing, 2002).

Defizite moralischer Motivation zeigen sich in aggressivem Verhalten (Gasser & Keller, 2009). In ihrer Studie verfügten vor allem jüngere Bullies einerseits über wenig moralisches Wissen und andererseits über eine geringe moralische Motivation, wohingegen die älteren Bullies sehr wohl moralisches Wissen aber eine geringe moralische Motivation zeigten. Weibliche Bullies zeigten dabei ein besseres Regelverständnis als Burschen. Gasser und Keller (2009) sehen in diesem besseren Verständnis für Regeln und auch Emotionen den Grund dafür, dass Mädchen eher Formen von relationaler Aggression ausüben.

Darüber hinaus konnten Stams, Brugman, Dekovic, Van Rosmalen, Van der Laan und Gibbs 2006 in ihrer Metaanalyse zeigen, dass straffällig gewordene Jugendliche über geringere moralische Kompetenz verfügen als Jugendliche, die nicht straffällig wurden. Nach Gibbs (2003) nimmt moralische Kompetenz direkten Einfluss auf das Verhalten einer Person. Kriminelle Jugendliche sind somit durch ein geringes Ausmaß an moralischer Motivation sowie einer größeren Diskrepanz zwischen moralischem Wissen und moralischem Handeln charakterisiert.

Moralische Motivation von Kindern und Jugendlichen wird vorwiegend im Rahmen der Entwicklungspsychologie untersucht. Dabei findet das Happy-Victimizer Phänomen in den letzten Jahrzehnten immer wieder Beachtung, das im folgenden Kapitel näher erläutert werden soll.

2.3 Das Happy-Victimizer Phänomen

Verschiedene Studien untersuchten Emotionen und moralische Bewertungen, die Kinder hypothetischen moralischen Übeltätern zuschreiben. Dahinter steht die Annahme, dass mit Hilfe von Emotionsattributionen die Motivation zu verschiedenen Handlungen erfasst werden kann (Montada, 1993; Nunner-Winkler, 1999). Die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen werden dabei insbesondere in der Attribuierung negativer moralischer Gefühle deutlich (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 2007).

Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchungen sind teilweise widersprüchlich und sollen hier kurz berichtet werden, nachdem das Happy-Victimizer Phänomen genauer erläutert wird. Abschließend werden noch moralische Begründungen verschiedenster Verstöße thematisiert.

2.3.1 Einführung in das Happy-Victimizer Phänomen

Das Happy Victimizer Phänomen beschreibt eine Diskrepanz zwischen moralischer Bewertung und Emotionsattribution. Das bedeutet, dass Personen trotz ihres Wissens darüber, dass Viktimisierungshandlungen falsch sind, Tätern solcher Akte positive Gefühle zuschreiben. Smetana und Braeges (1990) halten fest, dass schon vierjährige Kinder Verstöße, die in einem Schaden für eine andere Person resultierten, als falsch bewerten und solche Vergehen bestraft werden müssen. Die Viktimisierung anderer wird dabei unabhängig von spezifischen Regeln und Sanktionen durch Autoritäten als falsch erachtet (Turiel, 1998).

Arsenio und Lover (1995) meinen, dass das „happy victimizer conception seems to conflict with the core assumptions of several influential sociomoral theories ... in which an awareness of victim harm, a sense of empathic distress, and a fear of external sanctions should all lead children to expect that victimizers will feel *negative* emotions, such as sadness, fear, and/or guilt“ (S. 101). Die überwiegende Mehrheit der Forschungsergebnisse beschreibt jedoch, dass vor allem Kinder erwarten, dass Täter über ihre Vergehen glücklich sind.

Im Widerspruch dazu stehen Studienergebnisse, dass Kinder schon sehr früh, im Alter von drei Jahren, über moralische Regeln, Prinzipien und Grundsätze ihrer Gesellschaft Bescheid wissen und über ein intrinsisches Verständnis moralischer Regeln verfügen (Turiel, 1983) sowie empathische und prosoziale Verhaltensweisen zeigen (Eisenberg-Berg, 1982). Smetana und Killen zeigen 2008 ebenfalls, dass bereits vierjährige Kinder moralische Grundsätze wie Gerechtigkeit und Fürsorge verstehen.

Lourenço stellt 1997 die berechtigte Frage: „Why does the young child’s cognitive moral knowledge not lead to a corresponding emotional morality (i.e., to expect a wrongdoer to feel bad rather than good)?“ (S. 426).

2.3.2 Bisherige Forschungsergebnisse

Mittlerweile gibt es zahlreiche empirische Studien zum Happy-Victimizer Phänomen, welche die Diskrepanz zwischen moralischer Beurteilung und Emotionsattribution untersuchten. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert werden. Dabei wird einerseits auf entwicklungspsychologische Aspekte eingegangen, indem der Frage nachgegangen wird, ob es altersbedingte Unterschiede gibt und wie diese geartet sind. Andererseits wird der Einfluss bestimmter Kontextfaktoren diskutiert. Dabei werden beispielsweise kulturelle oder situationsgebundene Einflüsse betrachtet sowie der Einfluss des Erhebungsinstruments in Betracht gezogen, indem verschiedene Versuchsbedingungen der wissenschaftlichen Studien erläutert werden.

2.3.2.1 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die früheste Untersuchung, die sich mit dem Happy-Victimizer Phänomen befasst (Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980), zeigt, dass jüngere Kinder erwarten, dass Täter von Missetaten ausschließlich positive Gefühle bezüglich ihrer Taten empfinden. Dabei zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Kindergartenkindern (vier- bis fünf-Jährige) und Schulkindern (neun- bis zehn-Jährige sowie zwölf- bis dreizehn-Jährige). Barden et al. (1980) fragten die Kinder bzw.

Jugendlichen nach eigenen Gefühlen, welche sie nach unehrlichen Handlungen wie beispielsweise dem Stehlen eines Spielzeugs, ohne dabei entdeckt zu werden, empfinden würden. Dabei gaben die jüngeren Kinder an, sie würden Freude und Glück empfinden, wohingegen die älteren Kinder und Jugendlichen am wahrscheinlichsten eine negative Reaktion wie Angst oder Traurigkeit berichteten.

Dass jüngere und ältere Kinder unterschiedliche Erwartungen über die Gefühle von Übeltätern haben, konnte auch von Nunner-Winkler und Sodian (1988) gezeigt werden. Außerdem berichten die Autoren, dass jüngere Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren einen Übeltäter unabhängig von den Konsequenzen seines Handelns für das Opfer als glücklich einschätzen, wenn er bzw. sie seine bzw. ihre Ziele erreicht. Dabei war die Schwere der Tat für die jüngeren Kinder unwesentlich. Unabhängig davon, ob der hypothetische Täter Lügen benutzte, einem anderen Kind grundlos Schaden zufügte oder sogar körperlich verletzte, wurden von den jüngeren Kindern positive Emotionen attribuiert. Dahingegen schrieben ältere Kinder im Alter von sechs und acht Jahren dem hypothetischen Täter unter Berücksichtigung des Schadens für das Opfer öfter negative sowie gemischte Gefühle zu. Die Rechtfertigungen für Gefühlszuschreibungen an Täter von älteren Kindern beziehen sich dabei kaum auf die Angst vor Bestrafung, sondern vielmehr auf die Verletzung bzw. den Bruch moralischer Regeln. Dementsprechend sprechen Nunner-Winkler und Sodian (1988) von einer moralischen Veränderung in der frühen Kindheit, einem sogenannten „Altersshift“, bei dem jüngere Kinder eher auf den „outcome“, d.h. den Ausgang von Situationen und Handlungen im Sinne von Gewinnen bzw. Verlusten und im weiteren Sinne auf Bedürfnisbefriedigung fokussieren, wohingegen ältere Kinder über ein intrinsisches Moralverständnis verfügen, mit Hilfe dessen sie die Folgen für das Opfer antizipieren können. Die Mehrheit der jüngeren Kinder war somit der Meinung, dass eine Person – unabhängig davon, ob eine moralische Regel verletzt wird oder nicht – glücklich ist und sich gut fühlt, wenn sie das macht, was sie machen möchte. Generell ist es so, dass Kinder denken, dass man sich gut fühlt, wenn man bekommt, was man möchte und schlecht, wenn man das nicht bekommt, was man sich wünscht (Wellman, 1990; Wellman & Banerjee, 1991).

Laguttata (2005) untersuchte vier-, fünf- und siebenjährige Kinder sowie Erwachsene und fand heraus, dass die Einschätzung, dass sich eine Person gut fühlt, wenn sie bekommt, was sie möchte, unabhängig vom Alter ist. Darüber hinaus gaben

alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie an, dass sich eine Person schlecht fühlen würde, sollte sie ihr Ziel nicht erreichen bzw. bekommen können.

Aus der Forschungsarbeit von Arsenio und Kramer (1992) geht hervor, dass sich die kindlichen Emotionsattributionen mit zunehmendem Alter schrittweise von ausschließlich positiven Gefühlen zu mehr gemischten bzw. gleichzeitig auftretenden positiven wie negativen Gefühlen verändern. Eine so klar entwicklungsbedingte Altersveränderung in der Zuschreibung von positiven zu negativen Emotionen, wie sie Nunner-Winkler und Sodian 1988 fanden, konnte jedoch nicht bestätigt werden. Arsenio und Kramer (1992) untersuchten vier-, fünf- und achtjährige Kinder und stellten fest, dass es den jüngsten Kindern unmöglich war, einem Übeltäter gleichzeitig Freude und Traurigkeit über sein Fehlverhalten zuzuschreiben, wohingegen die älteste Altersgruppe dies sehr wohl tat. Kritisch betrachtet muss jedoch eingeworfen werden, dass auch die Mehrheit der achtjährigen Kinder einem hypothetischen Übeltäter ursprünglich positive Gefühle attribuierte und erst bei weiteren Nachfragen negative Gefühle wie das Gefühl von Traurigkeit und Ärger nannte. Es zeigte sich nicht einmal ein Unterschied im Antwortverhalten der vierjährigen Kinder, wenn diese zuerst danach gefragt wurden, die Emotionen des Opfers einzuschätzen, also konkret der moralische Standpunkt in den Mittelpunkt gerückt wurde. Selbst als die Kinder darum gebeten wurden, sich das Opfer als guten Freund vorzustellen, schrieben sie dem Übeltäter weiterhin positive Emotionen zu. Dabei betonten die jüngeren Kinder den durch die Viktimisierung erhaltenen materiellen Gewinn für den Übeltäter, wohingegen die achtjährigen Kinder den Schaden für das Opfer und die Ungerechtigkeit des Verstoßes an sich hervorhoben.

Lourenço (1997) untersuchte vier-, sechs- und achtjährige Kinder in Portugal. Auch seine Ergebnisse sprechen eher für einen nicht so klaren, späteren „Altersshift“ in der Zuschreibung von Emotionen, wie in Nunner-Winkler und Sodian (1988) postulierten. Alle Kinder stuften die hypothetisch vorgegebenen Vergehen als falsch ein. Die überwiegende Mehrheit der vier- und sechsjährigen Kinder und auch ein Großteil der achtjährigen Kinder sprachen dem Übeltäter jedoch positive Emotionen zu.

Für eine entwicklungsbedingte Veränderung in der Zuschreibung von Emotionen sprechen auch die Ergebnisse von Oser, Schmid und Hattersley (2006), die beschreiben dass im Alter zwischen sieben und fünfzehn Jahren eine Entwicklung

dahingehend stattfindet, dass ältere Kinder und Jugendliche moralische Prinzipien und Gerechtigkeit in den Vordergrund stellen, während jüngere Kinder eigennützige und hedonistische Ziele interessieren.

Eine weitere Studie, die das Happy Victimizer Phänomen vor allem bei jüngeren Kindern bestätigt, stammt von Keller, Lourenço, Malti und Saalbach (2003). Diese untersuchten fünf- bis sechsjährige und acht- bis neunjährige Kinder und fanden ebenfalls heraus, dass die meisten Kinder einem Übeltäter positive Gefühle zuschreiben, das Verhalten des Übeltäters jedoch als falsch einstufen und den Übeltäter somit negativ bewerten. Dabei schrieben die älteren Kinder dem Übeltäter mehr negative Emotionen zu als die jüngeren Kinder. Außerdem bewerteten ältere Kinder den Übeltäter signifikant öfter als schlechte Person als die jüngeren Kinder. Interessanterweise nahm die Häufigkeit der Zuschreibung negativer Emotionen noch zu, wenn darum gebeten wird, sich selbst als hypothetischen Übeltäter zu bewerten. Das bedeutet, dass die untersuchten Kinder sich selbst als Übeltäter häufiger negative Gefühle zuschrieben als einem hypothetischen Übeltäter. Keller et al. (2003) schlussfolgern daraus, dass selbst-attribuierte Emotionen die tatsächliche moralische Motivation besser abbilden als Emotionen, die einem hypothetischen Übeltäter zugeschrieben werden.

Ähnliche Ergebnisse berichtet eine Untersuchung von Keller, Gummerun, Wang und Lindsey (2004), bei der ältere Kinder einem Übeltäter häufiger negative Gefühle zuschrieben als jüngere Kinder. Dass ein hypothetischer Übeltäter als schlechte Person bewertet wird, ihm jedoch positive Gefühle zugesprochen werden, konnte auch von Keller und Malti (1999) nachgewiesen werden. Interessanterweise fanden Keller und Malti (1999) einen Geschlechtseffekt dahingehend, dass Mädchen sowohl einem hypothetischen Übeltäter als auch sich selbst als Übeltäter häufiger negative Emotionen zuschrieben als Jungen.

Auch in einer weiteren Studie von Malti, Gasser und Buchmann (2009) schrieben ältere Kinder einem hypothetischen Übeltäter und sich selbst als Übeltäter häufiger negative Emotionen zu als jüngere Kinder.

Van Zee (1999) berichtet in ihrer Untersuchung von Kindern der 2., 4. und 6. Schulstufe, dass Kinder der 2. Schulstufe sich selbst als Übeltäter häufiger das Gefühl der Traurigkeit zuschrieben als Kinder der 6. Schulstufe, wohingegen diese sich häufiger das Gefühl von Schuld zuschrieben. Einem hypothetischen Übeltäter wurden

von den älteren Kindern weniger oft positive Gefühle attribuiert als von den jüngeren Kindern.

Dass Emotionsattributionen und moralische Beurteilungen entwicklungsmäßig verknüpft sind, wird auch von Malti, Gasser und Gutzwiller-Helfenfinger (2010) postuliert. In ihrer Studie brachten fünfjährige Kinder neutrale Gefühle seltener mit moralischen Urteilen in Verbindung, wohingegen sieben- bis neunjährige Kinder seltener positive Emotionen assoziierten und die neunjährigen Kinder auch traurige Gefühle wie beispielsweise das Gefühl von Schuld mit moralischen Urteilen verbanden.

Die Entwicklungsveränderung in der Zuschreibung von ausschließlich positiven Emotionen bei jüngeren Kindern bis hin zu negativen oder gemischten Gefühlen bei älteren Kindern, könnte darin begründet sein, dass Kinder bzw. Jugendliche mit zunehmenden Alter fähig sind, die Positionen aller Beteiligten einer Viktimisierungstat zu berücksichtigen. Jüngere Kinder verfügen zwar über das Wissen, dass Opfer viktimisierender Übergriffe negative Emotionen empfinden, können aber diese negativen Konsequenzen für das Opfer nicht in angemessener Weise dem Gewinn für den Täter gegenüber stellen (Arsenio & Lover, 1995; Nummer-Winkler & Sodian, 1988; Keller et. al, 2004; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & Emde, 1996).

Widersprüchlich zu diesen bisherigen Ergebnissen berichten Harter und Whitesell (1989) in ihrer Studie keine positiven Emotionszuschreibungen bei fünf- bis achtjährigen Kindern. Murgatroyd und Robinson (1993) stellten wiederum fest, dass Jugendliche und sogar Erwachsene Übeltätern nach einem Regelverstoß positive Gefühle zuschrieben.

In den bisherigen Studien wurde Entwicklungsveränderungen in der Pubertät in Bezug auf das Happy-Victimizer Phänomen jedoch wenig Beachtung geschenkt, da hauptsächlich Kinder untersucht wurden. Krettenauer und Eichler (1996) untersuchten, welche moralischen Gefühle sich Jugendliche nach einem moralischen Vergehen selbst zuschreiben, indem sie ihr kognitives moralisches Verständnis analysierten. Wie bereits von Krettenauer (2004) gezeigt werden konnte, durchlaufen Jugendliche dabei verschiedene Stufen. Für Jugendliche der frühen Pubertät ist die Richtigkeit bzw. Falschheit einer Situation selbstverständlich, d.h. ihr Verständnis von Moral ist intuitiv. Dahingegen empfinden Jugendliche später eher ein subjektives Gefühl darüber und betrachten moralische Urteile als persönliche Vorlieben. Das Happy-Victimizer

Phänomen mit seiner Diskrepanz zwischen Bewertung und moralischen Emotionsattributionen spielt demnach nicht nur in der Kindheit eine bedeutende Rolle, sondern auch während der Pubertät (Krettenauer, Malti & Sokol, 2008).

2.3.2.2 Kontextfaktoren

In den wissenschaftlichen Studien zum Happy-Victimizer Phänomen wurde auch erhoben, ob es Unterschiede in der Bewertung einer Übeltat und den damit verbundenen Emotionsattributionen gibt, je nachdem ob das Vergehen unproviziert oder durch das vorangegangene Verhalten eines anderen provoziert wurde (Smetana, Daddis, Toth, Cicchetti, Bruce & Kane, 1999). Dabei bewerteten die untersuchten Kindergartenkinder unprovizierte Verstöße als schwerwiegender als provozierte und waren der Meinung, dass diese mehr bestraft werden müssten. Darüber hinaus schrieben die Kinder einem hypothetischen Übeltäter eines unprovizierten Verstoßes häufiger glückliche Gefühle und ebenso ängstliche Gefühle zu, wohingegen sie einem hypothetischen Übeltäter eines provozierten Verstoßes häufiger das Gefühl von Ärger attribuierten.

Eine kulturvergleichende Studie von Keller, Edelstein, Krettenauer, Fang und Fang (2005) untersuchte, ob sich Personen in westlichen und asiatischen Kulturkreisen in ihrem Verständnis moralischer Verantwortung und Verpflichtung unterscheiden. Dabei wurden neben isländischen auch chinesische Kinder im Alter von sieben bis fünfzehn Jahren untersucht. Den Probanden wurde unter anderem ein sogenanntes Freundschaftsdilemma vorgelegt. Bei diesem ist darüber zu entscheiden, wie sich ein Protagonist fühlt, der die Entscheidung darüber zu treffen hat, ob er ein einem besten Freund bereits abgegebenes Versprechen einhält oder eine Einladung eines neuen Kindes in der Schulklasse wahrnimmt. Die isländischen Kinder und Jugendlichen entsprachen dabei den meisten bisherigen Studien, indem die jüngeren Kinder einem hypothetischen Protagonisten häufiger positive Gefühle zuschrieben als die Jugendlichen. Im Gegensatz dazu attribuierten die chinesischen Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrem Alter vorwiegend negative Gefühle und zwar unabhängig von der getroffenen Entscheidung des Protagonisten. Die chinesischen

Kinder und Jugendlichen scheinen somit durch ein ausgeprägteres Bedürfnis nach sozialer Harmonie charakterisiert werden zu können (Boyes & Walker, 1988). Selbst die jüngsten chinesischen Kinder erlebten beide Handlungsmöglichkeiten als gleich verpflichtend und ihr Konflikt zwischen Freundschaft und Altruismus spiegelte sich in den negativen Emotionsattributionen.

Eine Untersuchung, die neben einem Verstoß mit körperlichem Schaden für das Opfer auch einen Verstoß mit psychologischem Schaden für das Opfer explorierte, stammt von Smetana, Campione-Barr und Yell (2003). Dabei stellte das Vergehen mit psychologischem Schaden für das Opfer eine Form der relationalen Gewalt dar, indem ein Kind einem anderen Kind die Zunge zeigte und es damit hänselte. Zusätzlich wurde untersucht, ob es einen Unterschied gibt, wenn das Vergehen als Vergeltung für die Provokation eines anderen Kindes begangen wird. Es zeigte sich, dass Kinder mit zunehmendem Alter Regelverletzungen, die einen psychologischen Schaden für das Opfer nach sich ziehen, als falsch bewerteten, selbst wenn diese als Vergeltung für selbst erfahrenen Schaden dienten.

Sokol (2004) argumentiert, dass das Happy-Victimizer Phänomen möglicherweise auf Grund der Fragestellung im jeweiligen Experiment resultieren könnte. Er untersuchte fünf-, sechs- sowie siebenjährige Kinder und fragte sie – wie die Mehrzahl der bisher berichteten Studien – danach, wie sich der hypothetische Übeltäter fühlt. Unabhängig vom Alter schrieben alle Kinder dem Übeltäter positive Gefühle zu. Überwiegend negative Gefühle wurden von allen Kindern allerdings dann genannt, wenn das unmoralische Vergehen in der Formulierung der Frage in den Mittelpunkt gerückt wurde. Als Erklärung dafür meint Sokol (2004), dass bei der ersten Fragestellung lediglich eine primäre Bewertung der Situation erfolgt, bei der der outcome und das Erreichen des intendierten Ziels des Übeltäters betrachtet werden, weshalb beinahe ausschließlich positive Gefühlsattributionen erfolgen. Eine genauere Betrachtung der gesamten Situation, welche auch die Folgen für die Opfer sowie die vom Übeltäter eingesetzten Mittel analysiert, wäre erst in einer sekundären Bewertung möglich. Solch ein Prozess der sekundären Bewertung könne aber durch gezieltes Nachfragen nach alternativen Gefühlen usw. unterstützt werden.

Ob es einen Unterschied im Antwortverhalten der Emotionsattributionen gibt, wenn sich ein hypothetischer Übeltäter nach seinem moralischen Vergehen bei seinem

Opfer entschuldigt, wurde von Smith, Chen und Harris (2010) untersucht. Dabei wurden die bisherigen Forschungsergebnisse zum Happy-Victimizer Phänomen in jener Versuchsbedingung bestätigt, in der sich der Übeltäter für sein Verhalten nicht entschuldigt. Vier- und fünfjährige Kinder schrieben dem Übeltäter dabei gänzlich positive Emotionen zu, während achtjährige Kinder dem Missetäter gemischte positive als auch negative Gefühle zuschrieben. Die Fragestellung, die eine Entschuldigung des Täters beinhaltete, evozierte bei den Kindern eine andere Sichtweise: sowohl die vier- und fünfjährigen als auch die achtjährigen Kinder attribuierten dem Missetäter ausschließlich negative Gefühle.

2.3.3 Moralische Begründung

In Anlehnung an den kognitiv-strukturtheoretischen Ansatz der Moralentwicklung von Kohlberg (1969, 1984) können moralische Begründungen den drei Stufen der präkonventionellen, der konventionellen und der postkonventionellen Stufe zugeordnet werden. Dabei fallen alle Begründungen in die präkonventionelle Stufe, bei denen Konsequenzen für die eigene Person als Grundlage des moralischen Urteils gelten. Wird im moralischen Urteil auf Gruppennormen Bezug genommen, ist es der konventionellen Stufe zuzuordnen. Die postkonventionelle Stufe beinhaltet schließlich Begründungen, die Gerechtigkeit und die Perspektive aller Beteiligten hervorheben.

Viele Autoren gingen der Frage nach, ob sich moralische Begründungen in Abhängigkeit hypothetischer Regelverletzungen, dem Alter sowie dem Geschlecht der Versuchsteilnehmerinnen und Versuchsteilnehmer unterscheiden. In den meisten Studien werden diese moralischen Begründungen in ein Kategoriensystem unterteilt, wobei sich die Kategorien meistens in moralische, empathische, hedonistische, sanktionsorientierte sowie undifferenzierte Begründungen einteilen lassen. Im Folgenden sollen einige Studien samt ihrer Kategoriensysteme vorgestellt werden.

Ob sich Unterschiede in der Angabe von Gründen für verschiedene Regelverletzungen zeigen, wurde von Keller und Edelstein (1991) untersucht. Fünf- und sechsjährigen sowie acht- und neunjährigen Kindern wurden Situationen mit

unterschiedlichen moralischen Regelverstößen präsentiert. Im Anschluss daran wurden die Kinder nach ihrem moralischen Urteil sowie einer Begründung ihres Urteils befragt. Situationsspezifische Urteilsbegründungen zeigen sich demnach bereits bei Kindern im Alter von fünf Jahren. In der vorgegebenen Situation des Diebstahls eines Spielzeugs aus einem Laden, gaben die jüngeren Kinder öfter Begründungen, die auf Bestrafungen und Autoritäten Bezug nahmen. Empathische Begründungen wurden von den jüngeren Kindern in jener Situation genannt, in der ein Kind einem anderen Kind einen Kuchen wegnahm. Neben Bezugnahme auf Autoritäten wurden ebenso empathische Motive von den jüngeren Kindern berichtet, wenn es in einer Situation zu körperlichen Verletzungen kam. Wurde dagegen in einer Situation ein Versprechen nicht eingehalten, nahmen die jüngeren Kinder vermehrt Bezug auf die Verbindlichkeit des Versprechens.

Killen et al. (2007) untersuchte Begründungen für sozialen Ausschluss aufgrund des Geschlechts und der Herkunft bzw. ethnischen Zugehörigkeit. Dabei fasste sie die angegebenen Begründungen in die vier Kategorien „Moral“, „Social Convention“, „Stereotypes“ und „Personal Choice“ zusammen (S. 178f). Begründungen, die der Kategorie „Moral“ zugeordnet werden, betonen die Falschheit von Vorurteilen und Diskriminierung und heben die Wichtigkeit von Fairness und Gleichheit hervor. Die Kategorie „Social Convention“ sieht die Aufrechterhaltung des Funktionierens von Gruppen als zentral an. Die Zuschreibung von Merkmalen und Eigenschaften basierend auf Gruppenzugehörigkeit wird in der Kategorie „Stereotypes“ beschrieben. „Personal choice“ schließlich betont individuelle Entscheidungsfindungen.

Moralische Begründungen werden von Malti und Keller 2009 in die vier Kategorien „Moral reasons“, „Empathic concern/internal consequences“, „Hedonistic reasons“ und „Sanctions/authority-oriented reasons“ geteilt (S. 601 f.). Das bedeutet, dass Begründungen, die Bezug zu moralischen Verpflichtungen, Grundsätzen und Regeln nehmen, der Kategorie der moralischen Begründungen zugeordnet werden. Antworten, die Beziehungsqualität, Empathie und negative Konsequenzen für die Beteiligten beinhalten, werden in die zweite Kategorie eingeordnet. Die Klasse der hedonistischen Begründungen wird immer dann herangezogen, wenn mit dem Eigeninteresse argumentiert wird. Schließlich fallen alle Antworten in die letzte Kategorie der Sanktionen und autoritätsorientierten Antworten, die Bezug zu

Bestrafungen durch Autoritäten haben. Die beiden Kategorien der moralischen und empathischen Begründungen wurden am häufigsten genannt. In der moralischen Begründung zeigen sich auch Geschlechtseffekte dahingehend, dass Mädchen öfter empathische Begründungen und weniger oft hedonistische Begründungen angaben als Burschen.

In einer Untersuchung von Malti, Gasser und Buchmann (2009), in der Kindergartenkinder sowie Schulkinder der ersten und zweiten Schulklasse untersucht wurden, gaben ältere Kinder häufiger moralische Begründungen als jüngere Kinder, wohingegen die jüngeren Kinder vorwiegend hedonistische Begründungen angaben, die den durch die Regelverletzung entstandenen persönlichen Gewinn für den Übeltäter hervorhoben. Geschlechtseffekte zeigten sich insofern, als Mädchen häufiger moralische Begründungen angaben als Burschen, welche öfter undifferenzierte Begründungen nannten.

Eisenberg (1982) hält fest, dass jüngere Kinder eher hedonistische und selbstbezogene moralische Begründungen liefern, die mit zunehmendem Alter weniger werden.

Mit zunehmendem Alter geben Kinder dem Funktionieren einer Gruppe hinsichtlich Ausschlussentscheidungen mehr Bedeutung (Killen & Stangor, 2001). Beispielsweise sind mehr zwölfjährige Jugendliche der Meinung, es sei legitim, ein für eine Aktivität unbegabtes Mädchen bzw. einen unbegabten Burschen aus der Gruppe auszuschließen, wenn diese bzw. dieser geschlechtsstereotype Erwartungen nicht erfüllen kann, als sechs- bis neunjährige Kinder.

Der Zusammenhang von moralischer Motivation, Sympathie und prosozialem Verhalten wurde von Malti, Gummerun, Keller und Buchmann (2009) untersucht. Dabei werden die Begründungen für zwei hypothetische Regelverletzungen in sechs verschiedene Kategorien unterschieden. Moralische Begründungen orientieren sich an allgemeinen Regeln und Normen, empathische Begründungen stellen die Konsequenzen für das Opfer in den Vordergrund, sanktionsorientierte Begründungen betonen die Wichtigkeit von Autoritäten und hedonistische Begründungen fokussieren subjektive und eigennützige Interessen. Weiters gibt es noch zwei Kategorien für undifferenzierte Antworten einerseits sowie unklassifizierbarer Antworten andererseits. In der schwerwiegenderen hypothetischen Regelverletzung - dem Stehlen einer Schokolade

von einem anderen Kind – gaben die Kinder häufiger moralische und empathische Begründungen als in der zweiten hypothetischen Regelverletzung - dem Nicht-Teilen eines Stiftes.

Dass die Vielfalt von Begründungen mit zunehmendem Alter einhergeht, konnte von Keller, Edelstein, Schmid, Fang und Fang (1998) gezeigt werden.

2.3.4 Zusammenfassende Betrachtung des Happy-Victimizer Phänomens

Beim Happy-Victimizer Phänomen handelt es sich um eine Diskrepanz zwischen moralischer Bewertung und Emotionsattribution. Dabei schreiben Personen hypothetischen Übeltätern positive Gefühle zu, obwohl sie der Meinung sind, dass Viktimisierungshandlungen falsch sind.

Die Mehrheit der empirischen Studien zum Happy-Victimizer Phänomen bestätigt Altersunterschiede dahingehend, dass jüngere Kinder einem hypothetischen Übeltäter, der Anderen Schaden zufügt, beinahe ausschließlich positive Gefühle zuschreiben, wohingegen ältere Kinder eher gemischte und negative Gefühle attribuieren (Arsenio & Kramer, 1992; Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980; Keller, Laurencio, Malti & Saalbach, 2003; Keller, Gummerun, Wang & Lindsey, 2004; Laurencio, 1997; Malti, Gasser & Buchmann, 2009; Murgatroyd & Robinson, 1993; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & van den Ende, 1996; Van Zee, 1999).

Eine mögliche Erklärung für diese Entwicklungsveränderung in der Zuschreibung von ausschließlich positiven Gefühlen bis hin zu negativen oder gemischten Gefühlen könnte in der mit dem Alter zunehmenden Fähigkeit der Perspektivenübernahme liegen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im moralischen Urteil werden von Keller und Malti (1999) berichtet. Demnach schreiben Mädchen einem hypothetischen Übeltäter häufiger negative Emotionen zu als Jungen.

Auch bezüglich der moralischen Begründungen der moralischen Bewertung einer Übeltat zeigen sich Alters- und Geschlechtsunterschiede. In den meisten dieser Studien lassen sich die Begründungen in moralische, empathische, hedonistische,

sanktionsorientierte sowie undifferenzierte Begründungen einteilen. Es zeigen sich Altersunterscheide dahingehend, dass ältere Kinder häufiger moralische Begründungen angeben als jüngere Kinder, welche häufiger hedonistische Begründungen nennen (Eisenberg, 1982; Malti, Gasser & Buchmann, 2009). Generell nimmt die Vielfalt von Begründungen mit dem Alter zu (Keller, Edelstein, Schmid, Fang & Fang, 1998).

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der moralischen Begründung lässt sich sagen, dass Mädchen öfter empathische Begründungen und seltener hedonistische Begründungen angeben als Burschen (Malti & Keller, 2009; Malti, Gasser & Buchmann, 2009).

3 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN

In den bisherigen Studien zum Happy-Victimizer Phänomen wurden – wie aus oben ausführlich beschriebenen bisherigen Forschungsergebnissen zu entnehmen ist – hauptsächlich Kinder untersucht. Entwicklungsveränderungen in der Pubertät in Bezug auf das Happy-Victimizer Phänomen wurde jedoch wenig Beachtung geschenkt, da Jugendliche im Alter der Pubertät sehr selten untersucht wurden.

Die Phase der Pubertät ist durch Identitätsfindung gekennzeichnet, wobei das Finden von Lebenszielen, Werten und Rollen dominiert (Erikson, 1950). Sullivan (1953) beschreibt, dass das Teilen von Emotionen mit einem nahen Freund sowie intime Bindungen und Beziehungen entscheidend für die Identitätsbildung einer Person sind.

Während der Pubertät sind die Gruppe der peers sowie gute Sozialbeziehungen zu diesen äußerst wichtig. Keller (2004) meint aus diesem Grund, dass Jugendliche darin bestrebt sind, eher für andere zu sorgen und die Gefühle anderer nicht zu verletzen.

Darüber hinaus haben beinahe alle berichteten Untersuchungen zum Happy-Victimizer Phänomen Material verwendet, bei dem ein Missetäter ein sichtbares Ergebnis erzielen konnte, sei es durch irgendeinen materiellen Gewinn im Falle eines Diebstahls oder Erlangen eines anderen Vorteils. Dabei wurden die moralischen Verstöße und Regelverletzungen in den meisten Studien mit Hilfe von Geschichten bzw. kurzen Bildgeschichten präsentiert. Es stellt sich jedoch die Frage, ob Formen relationaler Aggression bzw. psychologischer Viktimisierung wie beispielsweise soziale Ausgrenzung dieselben moralischen Urteile und Emotionsattributionen evozieren. Diesen Formen wurde in empirischen Studien bisher wenig Beachtung geschenkt.

Die hier vorgestellte Untersuchung verfolgt zwei grundlegende Ziele, indem sie einerseits das Happy-Victimizer Phänomen bei Jugendlichen untersucht und andererseits eine Form relationaler Aggression, nämlich sozialen Ausschluss untersucht. Dabei kommt der Untersuchung möglicher Alters- und Geschlechtsunterschiede wesentliche Bedeutung zu.

Bezugnehmend auf den theoretischen Überlegungen sowie bisherigen Studienergebnissen werden im Folgenden die Fragestellungen und Hypothesen dieser empirischen Studie näher erläutert.

3.1 Viktimisierungsgründe

Die Untersuchung der Gründe für das Täterverhalten von sozialem Ausschluss, d.h. welche Gründe Jugendliche für den Ausschluss verantwortlich machen, bildet ein wichtiges Ziel dieser wissenschaftlichen Studie. Dabei wird untersucht, ob sich Mädchen und Jungen sowie jüngere und ältere Jugendliche in ihren Begründungen unterscheiden.

Die Hypothesen zu dieser Forschungsfrage lauten:

- Hypothese 1: Das Geschlecht hat einen Einfluss auf die Begründungen des Täterverhaltens.
- Hypothese 2: Das Alter hat einen Einfluss auf die Begründung des Täterverhaltens.

3.2 Moralische Beurteilung

Wie Jugendliche sozialen Ausschluss beurteilen, stellt ein weiteres wichtiges Forschungsziel dar. Auch hier wird exploriert, ob sich Mädchen und Jungen in ihren moralischen Beurteilungen unterscheiden und ob sich die jüngeren von den älteren Jugendlichen unterscheiden. Basierend auf den bisherigen Forschungsergebnissen, wird angenommen, dass alle Jugendlichen unabhängig vom Geschlecht und vom Alter den sozialen Ausschluss als falsch bewerten werden.

Die Hypothesen zu dieser Forschungsfrage lauten:

- Hypothese 1: Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die moralische Beurteilung.
- Hypothese 2: Das Alter hat keinen Einfluss auf die moralische Beurteilung.

3.3 Moralische Begründung

Als weiteres wichtiges Ziel wird die Untersuchung der moralischen Begründung definiert, d.h. wie Jugendliche ihre moralische Beurteilung begründen. Auch dabei wird

untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihren Begründungen unterscheiden sowie jüngere und ältere Jugendliche. In Anlehnung an die bisherigen empirischen Studien wird angenommen, dass sowohl das Geschlecht als auch das Alter die moralische Begründung beeinflusst.

Die Hypothesen zu dieser Forschungsfrage lauten:

- Hypothese 1: Das Geschlecht hat einen Einfluss auf die moralische Begründung.
- Hypothese 2: Das Alter hat einen Einfluss auf die moralische Begründung.

3.4 Emotionsattribution an die ausschließende Gruppe

Abschließend werden die Emotionsattributionen an die ausschließende Gruppe untersucht. Einerseits soll die allgemeine Zuschreibung der Emotion mittels Einstufung auf einer sechsstufigen Ratingskala untersucht werden, andererseits welche differenzierten Emotionen Jugendliche den Tätern zuschreiben. Dabei wird untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer allgemeinen sowie ihrer differenzierten Emotionsattribution unterscheiden sowie jüngere und ältere Jugendliche. In Anlehnung an die bisherigen Studienergebnisse wird erwartet, dass sich Mädchen und Jungen in ihren Gefühlszuschreibungen unterscheiden und dass sich auch die jüngeren von den älteren Jugendlichen darin unterscheiden.

Die Hypothesen zu dieser Forschungsfrage lauten:

- Hypothese 1: Das Geschlecht hat einen Einfluss auf die allgemeine Emotionsattribution an die Gruppe.
- Hypothese 2: Das Alter hat einen Einfluss auf die allgemeine Emotionsattribution an die Gruppe.
- Hypothese 3: Das Geschlecht hat einen Einfluss auf die differenzierte Emotionsattribution an die Gruppe.
- Hypothese 4: Das Alter hat einen Einfluss auf die differenzierte Emotionsattribution an die Gruppe.

EMPIRISCHER TEIL

4 METHODE

Im Rahmen der Initiative „*Gemeinsam gegen Gewalt*“, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ins Leben gerufen wurde, führte die Universität Wien mehrere wissenschaftliche Studien zum Thema der sozialen Ausgrenzung in der Schule durch. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurde unter anderem ein innovatives Erhebungsinstrument entwickelt, das auch bei der hier vorgestellten Studie zum Einsatz kam und in Kapitel 4.3 näher vorgestellt wird.

Zunächst wird jedoch in Kapitel 4.1 auf das Untersuchungsdesign sowie die geplante Stichprobe eingegangen und in Kapitel 4.2 die realisierte Untersuchungsdurchführung skizziert. Kapitel 4.4 beschreibt die gezogenen Stichproben. Abschließend werden in Kapitel 4.5 kurz die statistischen Auswertungsverfahren dieser Studie vorgestellt.

4.1 Untersuchungsdesign und geplante Stichprobe

Da es sich bei der hier vorgestellten Untersuchung um eine geschlechts- und altersvergleichende Studie handelt, kommen zwei gezogene Stichproben zum Einsatz. Im Vorfeld der Untersuchung wurde geplant, zwei Altersgruppen, nämlich 11- bis 13-jährige Jugendliche mit 15- bis 17-jährigen Jugendlichen zu vergleichen. Anja Brucker und Stefanie Handstanger erhoben im Rahmen ihrer Diplomarbeiten zur sozialen Ausgrenzung im Jänner 2010 an einer Hauptschule in Böheimkirchen (NÖ) einen Datensatz von 89 Jugendlichen im Alter von 11 bis 13 Jahren. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Untersuchung sollte ein zweiter Datensatz von Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren erhoben werden, wobei sich der geplante Stichprobenumfang auf 120 Jugendliche in diesem Alter beläuft. Die gesamte Datenerhebung sollte im Mai und Juni 2010 stattfinden.

In der vorliegenden Studie sollten ausschließlich österreichische Jugendliche befragt werden, um mögliche Effekte nicht zu verwässern. Dementsprechend sollten alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der Untersuchung ausgeschlossen

werden, wobei als wesentliches Ausschlusskriterium definiert wurde, wenn ein Elternteil bzw. alle beiden Elternteile ursprünglich aus einem anderen Land kommen.

Das Erhebungsinstrument umfasst sowohl eine Mädchen- als auch eine Bubenversion, wobei die Vorgabe so gestaltet werden sollte, dass die Hälfte der teilnehmenden Mädchen die Mädchenversion bearbeiten sollte und die andere Hälfte der Mädchen die Bubenversion. Ebenso sollte die Hälfte der teilnehmenden Buben die Bubenversion bearbeiten und die andere Hälfte die Mädchenversion.

Die Untersuchung sollte an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen an Jugendlichen der 10. Schulstufe durchgeführt werden, um eine ausgewogene Geschlechterverteilung zu erhalten. Aufgrund der erwarteten geringen Anzahl Jugendlicher mit Migrationshintergrund an Schulen des nördlichen Waldviertels (NÖ) wurden die Direktoren von sechs Schulen dieser Region kontaktiert. Dabei wurden nach einem kurzen theoretischen Hintergrund sowie der Hervorhebung der Relevanz des Themas für die Schule alle relevanten Informationen bezüglich des Ablaufs der wissenschaftlichen Untersuchung dargelegt. Es wurde erläutert, dass es sich um eine Online-Erhebung handelt und in Abhängigkeit der Klassengröße und Anzahl der vorhandenen Computerräume pro Schulklasse mit einem zeitlichen Aufwand von ungefähr einer Schulstunde zu rechnen ist. Dieses Schreiben an die Direktoren findet sich im Anhang. Das Einverständnis zu einer Datenerhebung gaben die Direktoren des BG/BRG Gmünd, des BG/BRG Waidhofen an der Thaya und des BG/BRG Zwettl sowie der BHAK Waidhofen an der Thaya und der BHAK Zwettl.

Parallel dazu wurde beim Niederösterreichischen Landesschulrat ein Ansuchen um Genehmigung der Durchführung einer empirischen Studie zum Thema „Sozialer Ausschluss bei Jugendlichen“ gestellt, welches umgehend bewilligt wurde und dem Anhang zu entnehmen ist.

Um einen reibungslosen Ablauf der Erhebung gewährleisten zu können, wurde das Erhebungsinstrument im Vorfeld an den Computern aller teilnehmenden Schulen ausprobiert und sichergestellt, dass jeder Computer mit einem Kopfhörer ausgestattet war, sodass jede Versuchsperson das Instrument ungestört bearbeiten konnte. Außerdem wurden den teilnehmenden Schulen im Vorfeld der Untersuchung Elternbriefe für die Jugendlichen mit der Bitte um Unterzeichnung durch einen Erziehungsberechtigten ausgehändigt. Dieser Elternbrief findet sich ebenfalls im Anhang wieder.

4.2 Untersuchungsdurchführung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum vom 18. Mai 2010 bis 31. Mai 2010 an den teilnehmenden allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, dem BG/BRG Gmünd, dem BG/BRG Waidhofen an der Thaya, dem BG/BRG Zwettl, der BHAK Waidhofen an der Thaya sowie der BHAK Zwettl statt. Untersucht wurden Jugendliche der 10.Schulstufe.

Vor Beginn der Online-Testung bekamen die Jugendlichen eine Standardinstruktion, bei der nochmals auf die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie auf die völlige Anonymität hingewiesen wurden. Außerdem wurden die Jugendlichen gebeten, alle Fragen offen und ehrlich zu beantworten und es wurde verdeutlicht, dass die Erhebung kein Test sei und es somit keine richtigen bzw. falschen Antworten gäbe. Desweiteren wurden die Jugendlichen darüber aufgeklärt, dass es verschiedene Versionen des Instruments gibt, weswegen die Jugendlichen aufgefordert wurden, Kopfhörer zu verwenden, um die anderen VersuchsteilnehmerInnen bei der Bearbeitung des Instruments nicht zu stören.

Aufgrund der ausreichenden Computerausstattung in einer Schule wurden zwei Schulklassen parallel getestet, was erhebliche Probleme verursachte. Bei dieser Testung, bei der gleichzeitig über 50 Schülerinnen und Schüler getestet werden sollten, dauerte das Laden der Filme des Erhebungsinstruments so lange, dass es in einer Schulstunde nicht möglich war, das gesamte Erhebungsinstrument zu bearbeiten. Während des Wartens auf den Film wurden viele der Schülerinnen und Schüler sehr ungeduldig und sprachen miteinander. Da die Bearbeitung nach einer Schulstunde abgebrochen werden musste, konnten die Daten dieser Schülerinnen und Schüler für die weiteren Analysen nicht verwendet werden. Wahrscheinlichster Grund für dieses Problem war die große Anzahl der gleichzeitig teilnehmenden Jugendlichen, was vermutlich den Server überforderte.

In den anderen Schulen, in denen pro Schulstunde immer nur eine Klasse getestet wurde, verlief die Erhebung problemlos, wobei auch hier kleine Unterschiede in der Geschwindigkeit des Ladens der einzelnen Videovignetten des Erhebungsinstruments beobachtet werden konnten.

4.3 Erhebungsinstrument

Bei dem in dieser Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrument handelt es sich um einen Online-Fragebogen, der verschiedene Teile beinhaltet. Dieser Online-Fragebogen wurde im Rahmen eines Projektes der Universität Wien zum Thema der sozialen Ausgrenzung in der Schule entwickelt und stellt ein innovatives Erhebungsinstrument dar. Alle Jugendlichen, die an dieser Studie teilnahmen, bearbeiteten den gesamten Fragebogen. Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden jedoch nicht alle gewonnenen Daten ausgewertet. Um einen genaueren Einblick in das Erhebungsinstrument gewinnen zu können, wird dieses im Folgenden kurz vorgestellt, wobei jedoch lediglich auf die für diese Untersuchung wesentlichen Teile eingegangen wird. Das gesamte Instrument ist dem Anhang zu entnehmen.

Neben der Erfassung wichtiger soziodemographischer Daten umfasst das Instrument drei verschiedene Videovignetten, die Skala *Generelles Mitleid* (Strohmeier, 2009) sowie die Skala *Offene und relationale Viktimisierung* (Crick & Grotpeter, 1996). Nach einer Standardinstruktion werden folgende soziodemographischen Daten erhoben: Schulklasse, Alter, Geschlecht, Herkunft, Herkunft der Eltern und Muttersprache.

Im Anschluss daran kommen drei verschiedene Videovignetten zum Einsatz. Bevor näher auf diese Kurzfilme eingegangen wird, soll kurz Bezug auf Vignetten im Allgemeinen genommen werden. „Vignetten sind Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen können. Die Studienteilnehmer werden aufgefordert, sich in die vorgegebenen Szenarien hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen zu benennen. Aus den Reaktionen können auf Basis theoretischer Vorannahmen Informationen über die provozierten Kognitionen gewonnen werden.“ (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006, S. 233). In Videovignetten werden diese Szenarien in Form von Filmsequenzen dargeboten.

Die erste Videovignette des Instruments zeigt eine soziale Ausschlusssituation, bei der keine Bystander anwesend sind. Als Bystander werden Personen definiert, die in einer Situation anwesend sind, jedoch nicht augenscheinlich in das Geschehen involviert sind. Die zweite Videovignette zeigt dieselbe soziale Ausschlusssituation, bei der die Bystander das ausgeschlossene Mädchen bzw. den ausgeschlossenen Buben auslachen. In der dritten Videovignette wird erneut dieselbe soziale Ausschlusssituation gezeigt, wobei die Bystander das ausgeschlossene Mädchen bzw. den ausgeschlossenen

Buben in dieser Situation integrieren. Für die Fragestellungen dieser Untersuchung kommt lediglich die erste Vignette ohne Bystander zur Auswertung, weshalb diese nun kurz beschrieben werden soll.

In einer ersten Szene sieht man in Großaufnahme eine Schulglocke, die läutet. Die Kinder laufen aus den Klassen auf den Gang und man sieht, wie Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen zusammenstehen, ihre Jause essen und sich miteinander unterhalten. Es wird somit ein typisches Pausenszenario dargestellt. In der zweiten Szene sieht man ein Klassenzimmer, in dem ein Mädchen bzw. ein Junge alleine in der ersten Schulbank sitzt und während dieser Pause noch mit einer Schulaufgabe beschäftigt ist. Im hinteren Teil des Klassenzimmers spielen zwei Buben und ein Mädchen ein Kartenspiel. Als ein weiteres Mädchen die Gruppe fragt, ob es mitspielen darf und freundlich aufgenommen wird, bemerkt das Mädchen bzw. der Junge aus der ersten Reihe die kartenspielenden Kinder, dreht sich um und geht zu ihnen hinüber. Sie bzw. er fragt: „Darf ich mitspielen?“. Ein Junge antwortet: „Nein, geh` weg!“, ein anderer sagt: „Du nervst!“. In der Abschlussszene bleibt das Mädchen bzw. der Junge mit traurigem, enttäuschem Gesichtsausdruck neben der Gruppe stehen.

Im Anschluss an die verschiedenen Videovignetten werden Fragen die soziale Ausschlussituation betreffend gestellt. Dabei werden folgende Inhalte erfragt:

- Gründe für das Täterverhalten
- Meinung darüber, was im Film als Nächstes passieren wird
- moralische Beurteilung
- moralische Begründung
- Emotionsattributionen an die ausschließende Gruppe
- Begründung der Emotionsattributionen an die ausschließende Gruppe
- Emotionsattributionen an das ausgeschlossene Mädchen/den ausgeschlossenen Bub
- Begründung der Emotionsattributionen an das ausgeschlossene Mädchen/den ausgeschlossenen Bub
- Beurteilung des sozialen Ausschlusses aufgrund des Geschlechts
- Begründung der Beurteilung des sozialen Ausschlusses aufgrund des Geschlechts
- Beurteilung des sozialen Ausschlusses aufgrund der Herkunft

- Begründung der Beurteilung des sozialen Ausschlusses aufgrund der Herkunft
- Einschätzung darüber, ob das Mädchen/der Bub nach dem sozialen Ausschluss noch mit der Gruppe befreundet ist
- Begründung der Einschätzung, ob das Mädchen/der Bub nach dem sozialen Ausschluss noch mit der Gruppe befreundet ist
- eigene Opfererfahrung

Das Erhebungsinstrument enthält außerdem noch die Skala *Generelles Mitleid* (Strohmeier, 2009) sowie die Skala *Offene und relationale Viktimisierung* (Crick & Grotpeter, 1996). Diese erhobenen Daten werden für die Auswertung der Fragestellungen dieser Untersuchung nicht verwendet, weshalb nicht näher darauf eingegangen wird.

4.4 Beschreibung der Stichproben

Die Gesamtstichprobe dieser Studie umfasst insgesamt 194 Jugendliche mit 101 Mädchen (52,1%) und 93 Jungen (47,9%). Da es sich bei der hier vorgestellten Studie unter anderem um eine altersvergleichende Untersuchung handelt, gliedert sich diese gesamte Stichprobe in zwei Teilstichproben, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

Erste Teilstichprobe stellt die Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen dar, die von Anja Brucker und Stefanie Handstanger im Rahmen ihrer Diplomarbeiten zur sozialen Ausgrenzung an einer Hauptschule im niederösterreichischen Böhleimkirchen erhoben wurde. Diese Stichprobe enthielt ursprünglich 89 Versuchspersonen. 13 dieser TeilnehmerInnen mussten aufgrund ihres Migrationshintergrunds aus der Untersuchung ausgeschlossen werden, womit sich die Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen auf 77 Versuchspersonen reduzierte. Diese Stichprobe teilte sich in 41 Mädchen (53,2%) und 36 Burschen (46,8%). In Tabelle 1 sind die deskriptiven Häufigkeiten und Prozentwerte der verschiedenen Altersstufen für die Mädchen und Jungen zu finden.

Tabelle 1: Deskriptive Häufigkeiten der Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen

		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂	Gesamt
Alter	11 Jahre	9	11,7	12	15,6	21
	12 Jahre	23	29,8	15	19,5	38
	13 Jahre	9	11,7	9	11,7	18
Gesamt		41	53,2	36	46,8	77

Die Stichprobe der 11- bis 13- jährigen Jugendlichen weist einen Mittelwert von 11,98 auf, wobei der Median, d.h. der meist vorkommende Wert bei 12,00 liegt. Die Standardabweichung beträgt ,715.

Die Daten der zweiten Teilstichprobe wurden im Rahmen dieser Untersuchung erhoben. Dabei handelt es sich um die Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen, die an den in Kapitel 4.2 genannten teilnehmenden Schulen gezogen wurde. Diese Stichprobe umfasste ursprünglich insgesamt 186 Versuchspersonen. Aufgrund der erwähnten technischen Schwierigkeiten bei der Datenerhebung mussten insgesamt 60 Schülerinnen und Schüler aus der Stichprobe ausgeschlossen werden. Ebenso wurden 9 Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrunds ausgeschlossen, wodurch sich die Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen auf 117 Versuchspersonen reduzierte. Dabei handelt es sich um 60 Mädchen (51,3%) und 57 Burschen (48,7%). Die deskriptiven Häufigkeiten und Prozentwerte der Mädchen und Jungen für die verschiedenen Altersstufen dieser Teilstichprobe sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Deskriptive Häufigkeiten der Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen

		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂	Gesamt
Alter	15 Jahre	16	13,7	14	11,9	30
	16 Jahre	43	36,8	38	32,5	81
	17 Jahre	1	0,8	5	4,3	6
Gesamt		60	51,3	57	48,7	117

Die Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen weist einen Mittelwert von 15,79 auf, wobei der Median bei 16,00 liegt. Die Standardabweichung beträgt ,518.

Außerdem findet sich in Tabelle 3 noch eine detaillierte Übersicht über die Verteilung der beiden Varianten der Videovignetten, aus der ersichtlich ist, dass 94 Versuchspersonen die Mädchenversion (37 Jugendliche im Alter von 11 bis 13 Jahren und 57 Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren) und 100 Versuchspersonen die Bubenversion (40 Jugendliche im Alter von 11 bis 13 Jahren und 60 Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren) des Erhebungsinstruments bearbeitet haben.

Tabelle 3: Verteilung der Mädchen- und Bubenversion des Erhebungsinstruments

		♀-Version	♂-Version	Gesamt
11-13 Jahre	♀	21	20	41
	♂	16	20	36
Gesamt		37	40	77
15-17 Jahre	♀	32	28	60
	♂	25	32	57
Gesamt		57	60	117

4.5 Auswertungsverfahren

Für die Auswertungen wurde das Statistik-Programm SPSS 18.0 für Windows herangezogen. Die verwendeten statistischen Auswertungsverfahren beinhalten deskriptive Statistiken, uni- und multivariate Varianzanalysen sowie χ^2 -Tests. Unabhängige Variablen bilden das Geschlecht sowie das Alter der Versuchspersonen. Die Gründe für das Täterverhalten, die moralische Beurteilung, die moralische Begründung und die allgemeine und differenzierte Emotionsattribution an die ausschließende Gruppe stellen die abhängigen Variablen dar.

Im Rahmen der inferenzstatistischen Hypothesentestung wird ein Signifikanzniveau von 5% zugrunde gelegt. Das meint die Irrtumswahrscheinlichkeit für das Auftreten des α -Fehlers, d.h. für die fälschliche Entscheidung zugunsten der Alternativhypothese, die in der Regel das Vorliegen von Effekten postuliert, obwohl in Wirklichkeit die Nullhypothese gilt.

5 ERGEBNISSE

Dieses Kapitel gibt die statistischen Auswertungen der zu untersuchenden Hypothesen detailliert wieder. Die mit Hilfe des Erhebungsinstruments erhobenen Daten wurden sowohl deskriptivstatistisch als auch inferenzstatistisch ausgewertet.

5.1 Fragestellung 1: Gründe für das Täterverhalten

Mit dieser Fragestellung wurde untersucht, welche Gründe Jugendliche für den sozialen Ausschluss verantwortlich machen. Einerseits wurde geprüft, ob sich Mädchen und Jungen in ihren Begründungen für das Täterverhalten unterscheiden, andererseits ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche darin unterscheiden.

Im Anhang findet sich für jeden der zehn Viktimisierungsgründe eine Tabelle, die die genannten Häufigkeiten und Prozentwerte sowohl der Mädchen und Jungen als auch der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen und der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen wiedergibt (Tabelle 17 bis Tabelle 26).

Es wurde eine multivariate Varianzanalyse mit den beiden Faktoren Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen sowie den zehn Viktimisierungsgründen als abhängige Variablen gerechnet. Multivariate Tests Pillai-Spur verwendend zeigten, dass das Alter signifikant war, $F(10, 181) = 5,171$, $p < .01$. Pillai-Spur verwendend waren das Geschlecht, $F(10, 181) = 1,567$, $p > .05$ und die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Alter, $F(10, 181) = 1,035$, $p > .05$ nicht signifikant. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich ist, zeigten nachfolgende univariate Tests, dass das Alter bei den Gründen „Weil sie/er aus einem anderen Land kommt“, $F(1, 190) = 20,735$, $p < .01$, „Weil sie/er nicht zur richtigen Gruppe gehört“, $F(1, 190) = 29,530$, $p < .01$ und „Weil sie/er nicht gut deutsch sprechen kann“, $F(1, 190) = 6,024$, $p < .05$ signifikant war.

Tabelle 4: Ergebnisse der MANOVA für die Gründe des Täterverhaltens

Grund	MW gesamt	F- Wert	MW 11-13 Jahre	MW 15-17 Jahre	MW ♀	MW ♂
Weil die Kinder sie/ihn nicht mögen.	3,22	2,240	3,34	3,14	3,22	3,22
Weil sie/er aus einem anderen Land kommt.	3,04	20,735*	2,68	3,28	3,17	2,90
Weil sie/er nicht zur richtigen Gruppe gehört.	2,65	29,530*	2,18	2,96	2,66	2,63
Weil sie/er neu in der Klasse ist.	2,42	,448	2,36	2,45	2,53	2,29
Weil sie/er nicht gut deutsch sprechen kann.	2,06	6,024**	1,86	2,20	2,02	2,11
Weil sie beschäftigt waren.	1,56	,024	1,57	1,55	1,53	1,58
Weil kein Platz mehr für sie/ihn war.	1,48	1,207	1,42	1,52	1,43	1,54
Weil man bei ihr/ihm auch nie mitspielen darf.	1,40	,124	1,38	1,41	1,31	1,49
Weil sie/er nicht gut Karten spielen kann.	1,38	,034	1,39	1,38	1,33	1,44
Weil sie ein Mädchen/er ein Junge ist.	1,32	,466	1,29	1,34	1,36	1,28

* $p < .01$

** $p < .05$

5.2 Fragestellung 2: Moralische Beurteilung

Mit dieser Fragestellung wurde erforscht, wie Jugendliche sozialen Ausschluss moralisch beurteilen. Zum einen wurde untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer moralischen Beurteilung unterscheiden, zum anderen ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15-bis 17-jährigen Jugendliche darin unterscheiden.

Basierend auf den im theoretischen Teil dieser Arbeit berichteten bisherigen Forschungsarbeiten wurden keine Alters- und Geschlechtsunterschiede erwartet, sondern davon ausgegangen, dass die Jugendlichen unabhängig vom Geschlecht und vom Alter den sozialen Ausschluss als moralisch falsch bewerten werden.

Tabellen, die die genannten Häufigkeiten und Prozentwerte der Mädchen und der Jungen sowie der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen und der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen enthalten, sind dem Anhang zu entnehmen (Tabelle 27 sowie Tabelle 28).

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den beiden Faktoren Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen und der moralischen Beurteilung als abhängige Variable gerechnet. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich ist, waren sowohl beide Haupteffekte als auch der Wechselwirkungseffekt zwischen Geschlecht und Alter signifikant. Es gab somit einen signifikanten Effekt für das Geschlecht, $F(1, 190) = 12,777$, $p < .01$, einen signifikanten Effekt für das Alter, $F(1, 190) = 7,359$, $p < .01$ und einen signifikanten Effekt für die Wechselwirkung Geschlecht x Alter, $F(1, 190) = 10,623$, $p < .01$.

Tabelle 5: Ergebnisse der ANOVA für die moralische Beurteilung

Tests der Zwischensubjekteffekte					
Abhängige Variable: Bewertung soz. Ausschluss					
Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	22,749 ^a	3	7,583	12,161	,000
Konstanter Term	5323,406	1	5323,406	8537,414	,000
Alter	4,589	1	4,589	7,359	,007
Geschlecht	7,967	1	7,967	12,777	,000
Alter * Geschlecht	6,624	1	6,624	10,623	,001
Fehler	118,472	190	,624		
Gesamt	5663,000	194			
Korrigierte Gesamtvariation	141,222	193			

a. R-Quadrat = ,161 (korrigiertes R-Quadrat = ,148)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich ist, gibt es fast keinen Unterschied in der moralischen Beurteilung zwischen Mädchen und Jungen in der Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen, wohingegen in der Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen ein großer Unterschied zu beobachten ist. Die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen beurteilen den in der Videovignette gesehenen sozialen Ausschluss falscher als die 15- bis 17-jährigen Jungen und die 15- bis 17-jährigen Mädchen bewerteten den sozialen Ausschluss am falschesten, was der Wechselwirkungseffekt zwischen Geschlecht und Alter ausdrückt.

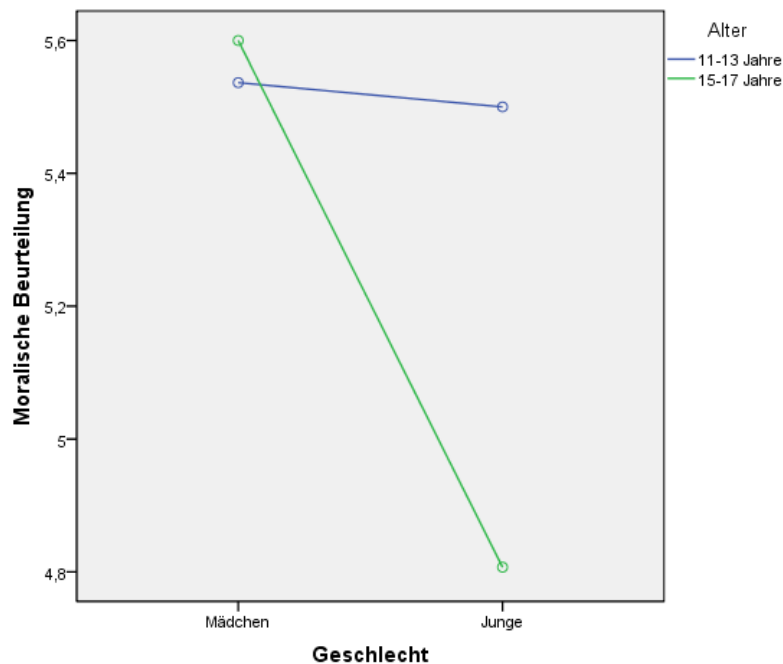


Abbildung 1: Moralische Beurteilung

5.3 Fragestellung 3: Moralische Begründung

Mit dieser Fragestellung wurde untersucht, wie Jugendliche ihre moralische Beurteilung des in der Videovignette gesehenen sozialen Ausschluss begründen. Einerseits wurde untersucht, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer Begründungen unterscheiden, andererseits ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche darin unterscheiden.

Basierend auf den im theoretischen Teil dieser Arbeit berichteten bisherigen Forschungsarbeiten wurden sowohl Alters- als auch Geschlechtsunterschiede erwartet.

Die mit Hilfe des Erhebungsinstruments gewonnen Antworten aus der offenen Frage die moralische Begründung betreffend, wurden mit einem Kategoriensystem kodiert. Dieses Kategoriensystem umfasste insgesamt die fünf Kategorien *Moral*, *Empathie*, *Social Convention*, *Verantwortungsabwehr* und *Nicht kodierbar*, die im Folgenden kurz skizziert werden.

Die Kategorie *Moral* wurde kodiert, wenn die Jugendliche bzw. der Jugendliche explizit schrieb, dass sie bzw. er das Verhalten der Gruppe schlecht, unfair etc. findet. Desweiteren fielen alle Antworten in diese Kategorie, bei denen es sich um fundamentale Aussagen handelte oder Aussagen, die den Zusammenhalt der Klasse ansprachen. War von Integration oder Diskriminierung sowie von gleichen Rechten für alle die Rede, wurde dies ebenfalls mit Hilfe dieser Kategorie kodiert. Ebenso wurde diese Kategorie verwendet, wenn Bezug auf die Goldene Regel genommen wurde oder die Jugendliche bzw. der Jugendliche Schuldgefühle oder ein schlechtes Gewissen nannte.

Empathie wurde immer dann kodiert, wenn in der Antwort Bezug auf das Opfer genommen wurde, insbesondere wenn die Jugendliche bzw. der Jugendliche in seiner Antwort Gefühle des Opfers oder Konsequenzen für das Opfer ansprach.

Antworten, die mit der Kategorie *Social Convention* kodiert wurden, bezogen sich auf die Gruppe von Kindern, die im gezeigten Film des Erhebungsinstruments Karten spielten und das Mädchen bzw. den Buben ausschlossen. Außerdem wurde diese Kategorie kodiert, wenn auf Gruppennormen Bezug genommen wurde und der Einfluss der Eltern, LehrerInnen oder MitschülerInnen erwähnt wurde.

Die Kategorie *Verantwortungsabwehr* wurde kodiert, wenn die Jugendliche bzw. der Jugendliche in ihrer bzw. seiner Antwort die Schuld dem Opfer gab oder das Opfer in irgendeiner Form niedermachte.

In die Kategorie *Nicht kodierbar* fielen Feststellungen, die die Frage nicht beantworteten, sondern vielmehr wiederholten wie beispielsweise „Warum muss man gerade denjenigen ausschließen?“. Desweiteren wurde diese Kategorie immer dann kodiert, wenn die Antwort unleserlich war oder Aussagen wie „weiß nicht“ oder „so halt“ wiedergab.

In Tabelle 6 finden sich zur Veranschaulichung des Kategoriensystems konkrete Antworten der Jugendlichen als Ankerbeispiele zu den fünf Kategorien.

Tabelle 6: Kategoriensystem Moralische Begründung

Kategorien	Ankerbeispiele
Moral	„Weil das rassistisch und gemein ist.“ „Weil es unfair ist.“ „Weil sie genau so ein Mensch ist wie jeder andere auch.“ „Weil keiner in der Klasse ausgeschlossen werden sollte.“ „Weil man sie nicht ausgrenzen und diskriminieren soll, nur weil sie aus einem anderen Land kommt.“
Empathie	„Weil man sich in die Lage des Jungen versetzen muss und denken muss, wie schlecht er sich jetzt fühlt.“ „Man sieht, das Mädchen sucht Anschluss und ist verletzt.“ „Weil er nett gefragt hat und dann traurig ist, weil ihm gesagt wird, dass er stört.“ „Weil der Junge auch Gefühle hat und sie ihn hiermit völlig runtermachen.“
Social Convention	„Weil sie schon begonnen haben mit dem Spiel.“ „Sie könnten ihr wenigstens eine Chance geben, wenn sie nicht wollen, dass sie mitspielt, können sie sich noch immer distanzieren.“
Verantwortungsabwehr	„Man erkennt, dass der Junge ein Ausländer ist und normalerweise sollte man ihm ermöglichen, sich zu integrieren. Man selber kennt aber die Hintergründe nicht. Vielleicht ist der Junge auch immer gemein und provoziert.“ „Kinder mit Migrationshintergrund sollen zuerst Deutsch lernen, bevor sie nach Österreich kommen.“ „Weil ich denke, dass er andere auch nicht mitspielen lässt.“
Nicht kodierbar	„Weil es nicht nötig ist, sie auszuschließen.“ „Weil es keinen Grund gibt.“ „Weil er neu in der Klasse ist.“ „Ich weiß es nicht.“ „Weil sie ihn nicht mögen.“

5.3.1 Fragestellung 3a: Moralische Begründung – Geschlechtsunterschiede

Die Frage, ob sich Mädchen und Jungen in den Begründungen ihrer moralischen Beurteilung des sozialen Ausschlusses unterscheiden, wurde mit Kreuztabellen und χ^2 -Tests geprüft. In Tabelle 7 finden sich die Häufigkeiten und Prozentwerte der genannten Kategorien für Mädchen und Jungen.

Tabelle 7: Kreuztabelle Moralische Begründung - Geschlechtsunterschiede

		Geschlecht				Gesamt
		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂	
Kategorien	Moral	71	70,3	52	55,9	123
	Empathie	28	27,7	23	24,7	51
	Social Convention	12	11,9	7	7,5	19
	Verantwortungsabwehr	1	1,0	9	9,7	10
	Nicht kodierbar	9	8,9	15	16,1	24
Gesamt		121		106		227

Tabelle 8 zeigt, dass sich hierbei die Kategorien *Moral*, $\lambda^2(1) = 4,317$, $p < .05$ und *Verantwortungsabwehr*, $\lambda^2(1) = 7,474$, $p < .01$ als signifikant erweisen. Die Kategorien *Empathie*, *Social Convention* und *Nicht Kodierbar* waren nicht signifikant.

Tabelle 8: Ergebnisse der χ^2 -Tests für die Moralische Begründung – Geschlechtsunterschiede

Kategorie	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW ♀	MW ♂
Moral	,63	4,317**	,70	,56
Empathie	,26	,224	,28	,25
Social Convention	,10	1,039	,12	,08
Verantwortungsabwehr	,05	7,474*	,01	,10
Nicht kodierbar	,12	2,327	,09	,16

* $p < .01$

** $p < .05$

5.3.2 Fragestellung 3b: Moralische Begründung – Altersunterschiede

Die Fragestellung, ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche in den Begründungen ihrer moralischen Beurteilung des sozialen Ausschlusses unterscheiden, wurde mit Kreuztabellen und Chi²-Tests geprüft. In Tabelle 9 finden sich die Häufigkeiten und Prozentwerte der genannten Kategorien für 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche.

Tabelle 9: Kreuztabelle Moralische Begründung - Altersunterschiede

		Alter				Gesamt
		11-13 Jahre	Prozent 11-13 J	15-17 Jahre	Prozent 15-17 J	
Kategorien	Moral	53	68,8	70	59,8	123
	Empathie	22	28,6	29	24,8	51
	Social Convention	4	5,2	15	12,8	19
	Verantwortungsabwehr	0	0,0	10	8,5	10
	Nicht kodierbar	9	11,7	15	12,8	24
Gesamt		88		139		227

Wie in Tabelle 10 ersichtlich ist, zeigte sich einzig die Kategorie *Verantwortungsabwehr*, $\lambda^2(1) = 6,939$, $p < .01$ als signifikant. Die Kategorien *Moral*, *Empathie*, *Social Convention* und *Nicht Kodierbar* waren nicht signifikant.

Tabelle 10: Ergebnisse der Chi²-Tests für die Moralische Begründung – Altersunterschiede

Kategorie	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW 11-13 Jahre	MW 15-17 Jahre
Moral	,63	1,622	,69	,60
Empathie	,26	,343	,29	,25
Social Convention	,10	3,057	,05	,13
Verantwortungsabwehr	,05	6,939*	,00	,09
Nicht kodierbar	,12	,055	,12	,13

* $p < .01$

5.4 Fragestellung 4a: Allgemeine Emotionsattribution

Mit dieser Fragestellung wurde zunächst die allgemeine Emotionsattribution, d.h. die Zuschreibung von Gefühlen an die ausschließende Gruppe untersucht. Dazu wurden die Jugendlichen gebeten, auf einer sechsstufigen Ratingskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ anzugeben, wie sich die ausschließende Gruppe fühlt, weil sie das Mädchen bzw. den Jungen nicht mitspielen lassen.

Einerseits wurde geprüft, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer allgemeinen Emotionsattribution unterscheiden, andererseits ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche darin unterscheiden. Basierend auf den im theoretischen Teil dieser Arbeit berichteten bisherigen Forschungsarbeiten wurden sowohl Alters- als auch Geschlechtsunterschiede erwartet.

Im Anhang finden sich Tabellen mit den genannten Häufigkeiten und Prozentwerten der Mädchen und der Jungen sowie der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen und der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen für die allgemeine Emotionsattribution (Tabelle 29 sowie Tabelle 30).

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den beiden Faktoren Geschlecht und Alter als unabhängige Variablen und der allgemeinen Emotionsattribution als abhängige Variable gerechnet. Wie aus Tabelle 11 ersichtlich ist, ist der Wechselwirkungseffekt zwischen Geschlecht und Alter signifikant, $F(1, 190) = 6,299$, $p < .05$. Das Geschlecht und das Alter waren nicht signifikant.

Der mittels der zweifaktoriellen Varianzanalyse gefundene Interaktionseffekt zwischen Geschlecht und Alter ist in Abbildung 2 ersichtlich. Die 11- bis 13-jährigen Mädchen ($MW = 3,17$) schreiben der ausschließenden Gruppe nicht ganz so gute Gefühle zu wie die 15-bis 17-jährigen Mädchen ($MW = 2,73$), wohingegen die 11- bis 13-jährigen Jungen ($MW = 2,58$) der ausschließenden Gruppe positivere Gefühle zuschreiben als die 15-bis 17-jährigen Jungen ($MW = 2,96$).

Tabelle 11: Ergebnisse der ANOVA für die allgemeine Emotionsattribution

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Gefühle der Gruppe: Skala (Film1)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	8,297 ^a	3	2,766	2,244	,085
Konstanter Term	1518,380	1	1518,380	1231,725	,000
Stichprobe	,036	1	,036	,029	,864
gender	1,466	1	1,466	1,189	,277
Stichprobe * gender	7,765	1	7,765	6,299	,013
Fehler	234,218	190	1,233		
Gesamt	1836,000	194			
Korrigierte Gesamtvariation	242,515	193			

a. R-Quadrat = ,034 (korrigiertes R-Quadrat = ,019)

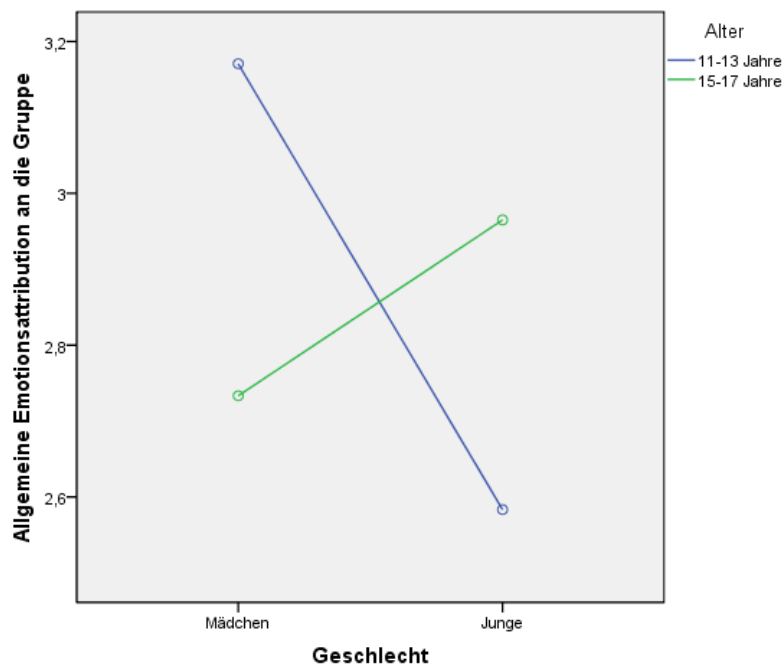


Abbildung 2: Allgemeine Emotionsattribution

5.5 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution

Mit dieser Fragestellung wurde erforscht, welche differenzierten Emotionen Jugendliche der ausschließenden Gruppe zuschreiben. Einerseits wurde geprüft, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer differenzierten Emotionsattribution unterscheiden, andererseits ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15-bis 17-jährige Jugendliche darin unterscheiden. Basierend auf den im theoretischen Teil dieser Arbeit berichteten bisherigen Forschungsarbeiten wurden auch bei dieser Fragestellung sowohl Alters- als auch Geschlechtsunterschiede erwartet.

Bei der Bearbeitung des Erhebungsinstruments war es den Jugendlichen möglich, aus einer Liste mit verschiedenen Gefühlen bis zu zwei Gefühle anzukreuzen, von denen sie der Meinung waren, dass sie auf die ausschließende Gruppe zutreffen. Dabei handelte es sich um folgende differenzierte Emotionen: *stolz, froh, traurig, ärgerlich, ängstlich, schuldig, schämt sich* und *sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Mädchen/dem ausgeschlossenen Jungen mit*.

Im Anschluss an den Vortrag „*Entwicklung von Verantwortung in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Studie*“ von Prof. Dr. Monika Keller, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und Honorar-Professorin an der Freien Universität Berlin, am 4. Mai 2010 an der Universität Wien im Rahmen der Vorlesung „Bildungspsychologie II“ gab es die Möglichkeit eines persönlichen Gesprächs mit Prof. Dr. Keller. Dabei schlug diese vor, dass es zur Auswertung der Daten und somit zur Beantwortung der Fragestellung sinnvoll wäre, diese verschiedenen Emotionsattributionen zu einigen sinnvollen Kategorien zusammenzufassen. In der Diskussion darüber und in Anlehnung an die bisherigen Forschungsarbeiten von Prof. Dr. Keller kam man gemeinsam zu dem Schluss, die acht im Erhebungsinstrument enthaltenen differenzierten Emotionsattributionen in folgende drei Kategorien zusammenzufassen: *Positive moralische Gefühle, Negative moralische Gefühle* sowie *Andere moralische Gefühle*.

Tabelle 12 gibt eine Übersicht über die Zuordnung der differenzierten Emotionsattributionen zu den drei Kategorien.

Tabelle 12: Kategoriensystem Differenzierte Emotionsattribution

Kategorien	Differenzierte Gefühle
Positive moralische Gefühle	stolz froh
Negative moralische Gefühle	traurig schuldig schämt sich sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Mädchen/mit dem ausgeschlossenen Jungen mit
Andere moralische Gefühle	ärgerlich ängstlich

5.5.1 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution - Geschlechtsunterschiede

Die Frage, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer differenzierten Emotionsattribution unterscheiden, wurde mit Kreuztabellen und χ^2 -Tests geprüft.

In Tabelle 13 finden sich die Häufigkeiten und Prozentwerte der genannten Kategorien für Mädchen und Jungen.

Tabelle 13: Kreuztabelle Differenzierte Emotionsattribution - Geschlechtsunterschiede

		Geschlecht				Gesamt
		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂	
Kategorien	Positive moralische Gefühle	73	72,3	63	67,7	136
	Negative moralische Gefühle	43	42,6	34	36,6	77
	Andere moralische Gefühle	24	23,8	16	17,2	40
Gesamt		140		113		253

Wie aus Tabelle 14 hervorgeht, waren alle Kategorien, *Positive moralische Gefühle*, $\lambda^2(1) = ,475$, $p > .05$, *Negative moralische Gefühle*, $\lambda^2(1) = ,732$, $p > .05$, und *Andere moralische Gefühle*, $\lambda^2(1) = 1,272$, $p > .05$ nicht signifikant.

Tabelle 14: Ergebnisse der χ^2 -Tests für die differenzierte Emotionsattribution – Geschlechtsunterschiede

Kategorie	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW ♀	MW ♂
Positive moralische Gefühle	,70	,475	,72	,68
Negative moralische Gefühle	,40	,732	,43	,37
Andere moralische Gefühle	,21	1,272	,24	,17

Außerdem wurden für die einzelnen Emotionsattributionen *stolz*, *froh*, *traurig*, *ärgerlich*, *ängstlich*, *schuldig*, *schämt sich* und *sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Mädchen/dem ausgeschlossenen Jungen* mit Kreuztabellen und χ^2 -Tests berechnet, um zu untersuchen, ob einzelne Gefühle signifikante Effekte zeigen. Dabei zeigte sich einzig das Gefühl *schuldig*, $\lambda^2(1) = 4,581$, $p < .05$ signifikant. Im Anhang findet sich eine Kreuztabelle mit den genannten Häufigkeiten und Prozentwerten der Mädchen und Jungen für die einzelnen Emotionsattributionen (Tabelle 31). In Tabelle 32, welche ebenfalls dem Anhang zu entnehmen ist, finden sich die Ergebnisse der χ^2 -Tests für die einzelnen Gefühle.

5.5.2 Fragestellung 4b: Differenzierte Emotionsattribution - Altersunterschiede

Die Frage, ob sich 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche in ihrer differenzierten Emotionsattribution unterscheiden, wurde mit Kreuztabellen und χ^2 -Tests geprüft.

In Tabelle 15 finden sich die Häufigkeiten und Prozentwerte der genannten Kategorien für 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15-bis 17-jährige Jugendliche.

Tabelle 15: Kreuztabelle Moralische Begründung - Altersunterschiede

		Alter				Gesamt
		11-13 Jahre	% 11-13 J	15-17 Jahre	% 15-17 J	
Kategorien	Positive moralische Gefühle	54	70,1	82	70,1	136
	Negative moralische Gefühle	36	46,8	41	35,0	77
	Andere moralische Gefühle	8	10,4	32	27,4	40
Gesamt		98		155		253

Wie in Tabelle 16 ersichtlich ist, war einzig die Kategorie *Andere moralische Gefühle*, $\lambda^2(1) = 8,162$, $p < .01$ signifikant. *Positive moralische Gefühle* und *Negative moralische Gefühle* waren nicht signifikant.

Tabelle 16: Ergebnisse der Chi²-Tests für die differenzierte Emotionsattribution – Altersunterschiede

Kategorie	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW 11-13 Jahre	MW 15-17 Jahre
Positive moralische Gefühle	,70	,000	,70	,70
Negative moralische Gefühle	,40	2,660	,47	,35
Andere moralische Gefühle	,21	8,162*	,10	,27

* $p < .01$

Um zu überprüfen, ob einzelne Gefühle signifikante Effekte zeigen, wurden auch hier Kreuztabellen und Chi²-Tests für die einzelnen Emotionsattributionen berechnet. Hierbei stellte sich heraus, dass das Gefühl *ärgerlich*, $\lambda^2(1) = 6,284$, $p < .05$ signifikant war. Eine Kreuztabelle mit den genannten Häufigkeiten und Prozentwerten der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen und der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen für die einzelnen Emotionsattributionen findet sich im Anhang (Tabelle 33). Ebenso ist dem Anhang Tabelle 34 zu entnehmen, welche die Ergebnisse der Chi²-Tests für die differenzierten Gefühlszuschreibungen der Jugendlichen an die ausschließende Gruppe beinhaltet.

6 DISKUSSION

Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der vorliegenden wissenschaftlichen Studie zusammen und stellt diese in Bezug zu den im theoretischen Hintergrund präsentierten bisherigen Forschungsergebnissen. Darüber hinaus erfolgen eine kritische Betrachtung möglicher Einschränkungen der Untersuchung sowie ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien.

Hauptziele der vorliegenden Studie waren einerseits die Untersuchung des Happy-Victimizer Phänomens bei Jugendlichen, andererseits die Untersuchung von sozialem Ausschluss als einer Form relationaler Aggression. Dabei kam der Untersuchung möglicher Alters- und Geschlechtsunterschiede wesentliche Bedeutung zu, wobei 11- bis 13-jährige Jugendliche und 15- bis 17-jährige Jugendliche untersucht wurden. Um mögliche Effekte nicht zu verwässern, wurden ausschließlich die Daten österreichischer Jugendlicher ohne jeglichen Migrationshintergrund zur Datenanalyse herangezogen. Als wesentliches Ausschlusskriterium galt somit die Herkunft eines oder beider Elternteile aus einem anderen Land. Aus diesem Grund wurden die beiden Teilstichproben im ländlichen Raum aufgrund der erwarteten geringen Anzahl Jugendlicher mit Migrationshintergrund erhoben. Die Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen mit insgesamt 77 Versuchspersonen wurde von Anja Brucker und Stefanie Handstanger im Rahmen ihrer Diplomarbeiten zur sozialen Ausgrenzung an einer Hauptschule im niederösterreichischen Böheimkirchen erhoben. Die Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen, die 117 Versuchspersonen beinhaltet, wurde im Rahmen dieser wissenschaftlichen Studie an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen des nördlichen Waldviertels erhoben.

Zum Einsatz kam ein innovatives Erhebungsinstrument, das drei verschiedene Kurzfilme, sogenannte Videovignetten enthielt, die eine soziale Ausschlusssituation in verschiedenen Bedingungen zeigte. Die Vignetten unterschieden sich durch die Bedingung, ob keine Bystander, lachende Bystander oder integrierende Bystander anwesend waren. Als Bystander werden dabei Personen definiert, die in einer Situation anwesend sind, jedoch nicht augenscheinlich in das Geschehen involviert sind. Für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung kam lediglich die erste Videovignette zur Auswertung, die eine soziale Ausschlusssituation ohne Bystander zeigt.

Die Untersuchung der Gründe für das Täterverhalten von sozialem Ausschluss, d.h. welche Gründe Jugendliche für den Ausschluss verantwortlich machen, bildete ein wichtiges Ziel der vorliegenden wissenschaftlichen Studie. Dabei zeigten sich signifikante Altersunterschiede bei den Gründen „*Weil sie/er aus einem anderen Land kommt*“, „*Weil sie/er nicht zur richtigen Gruppe gehört*“ und „*Weil sie/er nicht gut deutsch sprechen kann*“, wobei die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen diesen Aussagen mehr zustimmten als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen. Diese Viktimisierungsgründe beziehen sich somit auf Herkunft und Abstammung sowie auf Gruppennormen. Auf die besondere Bedeutung von Gruppennormen und -dynamiken wurde bereits von Abrams, Rutland und Cameron (2003) hingewiesen, indem diese festhalten, dass Nichtkonformität zu Gruppennormen zu Unbeliebtheit und in weiterer Folge zur Ausgrenzung aus der Gruppe führt.

Bisherige wissenschaftliche Studien heben größtenteils die Bedeutung von Unbeliebtheit als Ursache von Viktimisierung hervor (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005b; Schäfer & Kulis, 2005). In der Untersuchung von Strohmeier, Atria & Spiel (2005b), in der Jugendliche mit deutscher Muttersprache, mit türkischer Muttersprache sowie sonstigen Muttersprachen nach Gründen für erlebte Viktimisierung befragt wurden, wurden diese gebeten, sich selbst in die Opferperspektive zu versetzen, weshalb Selbsteinschätzungen aus einer Opferperspektive resultierten. Unabhängig von ihrer Herkunft und Gruppenzugehörigkeit sehen alle Jugendlichen eigenes Verhalten und Unbeliebtheit als wichtigste Viktimisierungsgründe an. Interessanterweise nennen Jugendliche mit türkischer Muttersprache darüber hinaus ihre Sprache, ihre Gruppenzugehörigkeit sowie ihre Abstammung als wesentliche Gründe für Ausgrenzung und Jugendliche mit anderen Muttersprachen machen sogar ihr Herkunftsland hauptverantwortlich. Somit greifen Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger auf Viktimisierungsgründe zurück, die rassistisch motiviert sind. Jugendliche mit deutscher Muttersprache machen in ihren Selbsteinschätzungen neben eigenem Verhalten sowie Unbeliebtheit vor allem ihr Aussehen, ihre Bekleidung sowie ihre Gruppenzugehörigkeit verantwortlich. Es verwundert selbstverständlich nicht, dass Jugendliche mit deutscher Muttersprache in ihren Selbsteinschätzungen aus einer Opferperspektive rassistisch motivierte

Viktimisierungsgründe wie das Herkunftsland oder die Sprache nicht verantwortlich machen für erlebte Ausgrenzung, da sie der Majorität angehören.

In dieser Studie wurden die ausschließlich österreichischen Jugendlichen ohne jeglichen Migrationshintergrund gebeten, den sozialen Ausschluss aus einer Beobachterperspektive zu beurteilen, indem sie nach ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung für verschiedene Viktimisierungsgründe gefragt wurden.

Die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen gaben dabei – wie aus den oben genannten Viktimisierungsgründen zu entnehmen ist – eher rassistisch motivierte Gründe an als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen. Die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen nannten Unbeliebtheit als häufigsten Viktimisierungsgrund, wohingegen die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen die Herkunft hauptverantwortlich machten. Zwischen den Mädchen und den Jungen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Hierbei muss jedoch der mögliche Einfluss des Erhebungsinstruments kritisch gesehen werden, da sowohl die Mädchen- als auch die Burschenversion in der Videovignette ein Mädchen bzw. einen Jungen mit Migrationshintergrund als Opfer zeigte. Ob eine Vignette mit einem Opfer ohne deutlich erkennbaren Migrationshintergrund dieselben Ergebnisse bei den Jugendlichen evoziert, bleibt fraglich. Darüber hinaus wurde die Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen wie bereits erwähnt im nördlichen Waldviertel, einer Region mit geringem Migrationsanteil, erhoben. Die Stichprobe der 11- bis 13-jährigen Jugendlichen wurde im weiteren Einzugsgebiet Wiens gezogen, das durch einen größeren Migrantenanteil gekennzeichnet ist. Dass die Region, in der man lebt, einen Einfluss auf die eigenen Einstellungen Ausländern gegenüber hat, wurde in mehreren internationalen Studien gezeigt (Böltken, 2000, Hoffmeyer-Zlotnik, 2000). Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Stadt und Land dahingehend, dass Städter Ausländer weniger diskriminieren und weniger Vorurteile zeigen. Mögliche Erklärungen für diese Unterschiede können im Kontakt mit Ausländern und somit in den eigenen Erfahrungen gesehen werden. Während in Großstädten die Anwesenheit von Ausländern durch beständiges Begegnen mittlerweile als alltäglich und selbstverständlich betrachtet wird, reagieren Menschen auf dem Land durch diesen fehlenden Kontakt oftmals zurückhaltend oder skeptisch. Schon Jugendliche, die in einem Umfeld mit geringem Ausländeranteil aufwachsen und somit im Allgemeinen weniger Kontakt zu Ausländern

haben sind fremdenfeindlicher als Gleichaltrige, die in einem eher heterogenen multikulturellen Umfeld aufwachsen (Zick, 1997; Eser Davolio, 2000). Eine genauere Betrachtung der Situation in Österreich zeigt, dass die Bevölkerung in Wien Ausländern gegenüber toleranter eingestellt ist und mit weniger Ablehnung reagiert als die Bevölkerung in ländlichen Regionen. Ebenso zeigt sich eine geringere negative Einstellung einer Minderheit gegenüber in Regionen, in denen diese Minderheit verhältnismäßig stark vertreten ist wie beispielsweise in Kärnten, wo die Ablehnung gegenüber der Gruppe der Slowenen verglichen mit den anderen Bundesländern am geringsten ist (Weiss, 2000).

Inwieweit also die von den Jugendlichen genannten Viktimisierungsgründe tatsächlich ihre eigenen Einstellungen und Meinungen abbilden bleibt aufgrund des möglichen Einflusses des Erhebungsinstruments ungewiss.

Ein wesentliches Untersuchungsziel stellte die Untersuchung der moralischen Beurteilung dar, wobei einerseits untersucht wurde, ob sich Mädchen und Jungen in ihren moralischen Beurteilungen unterscheiden und andererseits, ob sich die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen von den 15- bis 17-jährigen Jugendlichen unterscheiden. Die im theoretischen Teil dieser Arbeit berichteten bisherigen Studien zum Happy-Victimizer Phänomen stimmen darin überein, dass Personen unabhängig ihres Geschlechts oder Alters Viktimisierungshandlungen als falsch bewerten. Kinder wissen schon sehr früh - etwa im Alter von drei bis vier Jahren - über moralische Prinzipien und Normen einer Gesellschaft Bescheid und verfügen über ein intrinsisches Verständnis moralischer Regeln und Grundsätze wie Gerechtigkeit und Fürsorge (Smetana & Braeges, 1990; Smetana & Killen, 2008; Turiel, 1983).

Die Annahmen, dass es bezüglich der moralischen Beurteilung des sozialen Ausschlusses weder Geschlechts- noch Altersunterschiede gibt, konnten in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Es zeigten sich signifikante Effekte für das Geschlecht, das Alter sowie die Wechselwirkung Geschlecht x Alter. Genauer betrachtet zeigte sich, dass sich die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen in der moralischen Beurteilung kaum unterscheiden, wohingegen in der Stichprobe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen ein großer Unterschied zu beobachten war. Interessanterweise bewerteten die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen den gesehenen sozialen Ausschluss falscher als die 15- bis 17-jährigen Jungen und die 15- bis 17-jährigen Mädchen beurteilten den

sozialen Ausschluss am falschesten, was der Wechselwirkungseffekt zwischen Geschlecht und Alter zum Ausdruck bringt.

Die 15- bis 17-jährigen Burschen dieser Untersuchung scheinen somit den gesehenen sozialen Ausschluss als weniger schlimm und folgenswer anzusehen als die 15- bis 17-jährigen Mädchen sowie die 11- bis 13-jährigen Mädchen und Burschen und billigen diese Viktimisierungshandlung folglich mehr. Generell erfahren gewalttätiges und aggressives Verhalten als Konfliktlösungsmethoden von Burschen breitere Akzeptanz als von Mädchen. Kessler und Strohmeier (2009) sind der Meinung, dass Burschen von gewalttätigen Handlungen Gebrauch machen, um ihre Männlichkeit zu demonstrieren, „die sie mit „männlichen Eigenschaften“ wie Härte, Macht, Kontrolle, Dominanz über Frauen und Kinder assoziieren.“ (S.31). Dass die 15- bis 17-jährigen Burschen den sozialen Ausschluss als weniger folgenswer und falsch bewerten, könnte darin begründet sein, dass sie gerade in jener Zeit der Pubertät, die durch Identitäts- und Rollenfindung gekennzeichnet ist, besonders „männlich“ und „cool“ wirken möchten und zeigt, dass sie eine gewisse „Machorolle“ übernehmen. Gemäß traditionellen Geschlechterrollen gelten Männer eher als aggressiv, dominant, streng, risikoreich, vernunftorientiert und männliches Verhalten erlaubt keine Kommunikation von Gefühlen. Im Gegensatz dazu gelten Frauen als fürsorglich, emotional, taktvoll, freundlich sowie sicherheits- und harmoniebedürftig.

Diese Einstellungen werden in der Sozialisation durch Eltern, Gleichaltrige, aber auch gesellschaftliche Einflüsse vermittelt, wobei festgehalten werden muss, dass sich männliche und weibliche Sozialisation vom Säuglingsalter an unterscheiden und die Umwelt Burschen oft signalisiert, dass Aggression ein angemessenes Verhalten darstellt. Aus diesem Grund verwundert es nicht, wenn Burschen, die sich eher geschlechtsstereotyp äußern, gewalttätiges und aggressives Verhalten, wozu auch soziale Ausgrenzung gezählt werden muss, eher billigen als Mädchen.

Darüber hinaus muss bemerkt werden, dass die 15- bis 17-jährigen Burschen den gesehenen sozialen Ausschluss möglicherweise aus dem Blickwinkel eines traditionellen Männerbildes beurteilt haben, der nicht die Perspektiven von Täter und Opfer in den Mittelpunkt rückt, sondern jene von Gewinnern und Verlierern. Wenn das ausgeschlossene Mädchen bzw. der ausgeschlossene Bub in der Videovignette nicht als Opfer angesehen wird, mit dem man empathische Gefühle verbindet, verwundert es

nicht, wenn die Viktimisierungshandlung herabgespielt und als nicht so schlimm bewertet wird.

Dass die 15- bis 17-jährigen Burschen den sozialen Ausschluss als weniger schlimm und folgenscher betrachten als Mädchen desselben Alters, könnte jedoch auch einen Hinweis auf eine geringe moralische Motivation dieser Burschen bedeuten. Schon Nunner-Winkler (2006) weist in ihrer Längsschnittstudie über zwanzig Jahre hinweg darauf hin, dass fast ein Fünftel aller 22-jährigen Versuchspersonen eine sehr niedrige und oft sogar keine moralische Motivation zeigt. Einen interessanten Geschlechtseffekt fand Nunner-Winkler (2006) dahingehend, dass nur 35 % der jungen Männer eine hohe moralische Motivation aufweisen, wohingegen 65 % der jungen Frauen solch eine hohe moralische Motivation zeigen. Demnach werden trotz des vorhandenen moralischen Wissens um gesellschaftliche Regeln, Werte und Normen sehr wohl moralisch falsche Handlungen gesetzt und eigene Bedürfnisbefriedigung ist wichtiger als die Befolgung moralischer Prinzipien.

Als weiteres wesentliches Ziel der vorliegenden wissenschaftlichen Studie wurde die Untersuchung der moralischen Begründung definiert. Es wurde untersucht, ob es einerseits Geschlechts- und andererseits Altersunterschiede in Bezug auf die moralische Begründung der moralischen Beurteilung des sozialen Ausschlusses gibt.

Die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit präsentierten Untersuchungen stimmen darin überein, dass ältere Kinder häufiger moralische Begründungen angeben als jüngere Kinder, die häufiger hedonistische Begründungen nennen (Eisenberg, 1982; Malti, Gasser & Buchmann, 2009). Generell ist zu bemerken, dass die Vielfalt von Begründungen mit dem Alter zunimmt (Keller, Edelstein, Schmid, Fang & Fang, 1998). Bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der moralischen Begründung fanden Malti und Keller (2009) sowie Malti, Gasser und Buchmann (2009) heraus, dass Mädchen öfter empathische Begründungen und seltener hedonistische Begründungen angeben als Burschen.

Basierend auf diesen bisherigen Forschungsarbeiten wurden sowohl Alters- als auch Geschlechtsunterschiede erwartet. Zur Datenauswertung wurde ein Kategoriensystem mit den Kategorien *Moral*, *Empathie*, *Social Convention*, *Verantwortungsabwehr* und *Nicht kodierbar* herangezogen.

Bezüglich der Geschlechtsunterschiede zeigten sich signifikante Unterschiede in den Kategorien *Moral* und *Verantwortungsabwehr*. Die Mädchen benutzten – übereinstimmend zu bisherigen Studien - die Kategorie *Moral* signifikant häufiger als die Burschen und die Burschen verwendeten die Kategorie *Verantwortungsabwehr* signifikant häufiger als die Mädchen. *Verantwortungsabwehr* zeigte sich auch hinsichtlich der Altersunterschiede signifikant. Die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen verwendeten diese Kategorie signifikant häufiger als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen, die diese Kategorie kein einziges Mal angaben. Somit lässt sich sagen, dass die älteren Jugendlichen über ein größeres Repertoire an Begründungen verfügen als die jüngeren Jugendlichen, wobei die Kategorie *Verantwortungsabwehr* fast ausschließlich von den Burschen genannt wurde.

Damit verharmlosen die 15- bis 17-jährigen Burschen das Verhalten der ausschließenden Gruppe und schwächen es nicht nur ab, sondern geben auch noch dem Opfer die Schuld bzw. machen das Opfer in irgendeiner Form nieder. Dieses Ergebnis geht konform mit den Ergebnissen die moralische Beurteilung betreffend, bei der die 15- bis 17-jährigen Burschen den sozialen Ausschluss als nicht so schlimm und falsch bewertet haben. Ein möglicher Grund der Verantwortungsabwehr könnte darin gesehen werden, dass die 15- bis 17-jährigen Burschen ihre Männlichkeit und Coolness demonstrieren möchten. Die im Alltag oft fehlende Kommunikation von Gefühlen könnte bei Burschen diesen Alters dazu führen, keinen moralischen oder empathischen Standpunkt für das Opfer einnehmen zu können und infolgedessen die Schuld dem Opfer zu geben. Damit muss eigenes Verhalten nicht in Frage gestellt werden und schon gar keine Verantwortung dafür übernommen werden. In weiterer Folge erfahren gewalttätiges und aggressives Verhalten als Methoden der Konfliktlösung dann breite Akzeptanz.

Wesentlich in der Untersuchung des Happy-Victimizer Phänomens ist neben der Untersuchung der moralischen Beurteilung der Übeltat auch die Analyse der Emotionsattribution an den Täter bzw. die Gruppe der Täter. Mit Hilfe solcher Emotionsattributionen soll die Motivation zu verschiedenen Handlungen erfasst werden (Montada, 1993; Nunner-Winkler, 1999) und die Einsicht und Akzeptanz der Gültigkeit moralischer Normen werden dabei vor allem in der Attribuierung negativer moralischer Gefühle deutlich (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 2007).

Auch diese empirische Studie untersuchte Emotionsattributionen, welche der ausschließenden Gruppe zugeschrieben wurden. Dabei wurde einerseits die allgemeine Zuschreibung der Emotionen mittels Einstufung auf einer sechsstufigen Ratingskala untersucht und andererseits, welche differenzierten Emotionen Jugendliche den Tätern zuschreiben. Auch bei diesen wichtigen Forschungsfragen wurden Geschlechts – und Altersunterschiede untersucht.

Die Mehrheit der bisherigen empirischen Studien zum Happy-Victimizer Phänomen bestätigt Altersunterschiede dahingehend, dass jüngere Kinder einem hypothetischen Übeltäter, der Anderen Schaden zufügt, beinahe ausschließlich positive Gefühle zuschreiben, wohingegen ältere Kinder eher gemischte und negative Gefühle attribuieren (Arsenio & Kramer, 1992; Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980; Keller, Laurencio, Malti & Saalbach, 2003; Keller, Gummerun, Wang & Lindsey, 2004; Laurencio, 1997; Malti, Gasser & Buchmann, 2009; Murgatroyd & Robinson, 1993; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & van den Ende, 1996; Van Zee, 1999). Kritisch anzumerken ist, dass Entwicklungsveränderungen in der Pubertät in Bezug auf das Happy-Victimizer Phänomen bislang kaum Beachtung geschenkt wurde, da in den bisherigen Studien hauptsächlich Kinder untersucht wurden. Bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in der Zuschreibung von Emotionen berichten Keller und Malti (1999), dass Mädchen einem hypothetischen Übeltäter häufiger negative Emotionen zuschreiben als Jungen.

Sowohl Geschlecht als auch Alter zeigten keine signifikanten Ergebnisse. Es zeigte sich jedoch eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Alter. Die 11- bis 13-jährigen Mädchen schrieben der ausschließenden Gruppe nicht ganz so gute Gefühle zu wie die 15- bis 17-jährigen Mädchen, wohingegen die 11- bis 13-jährigen Jungen der ausschließenden Gruppe positivere Gefühle zuschrieben als die 15- bis 17-jährigen Jungen.

Bezüglich der Fragestellung, welche differenzierten Gefühle Jugendliche der ausschließenden Gruppe zuschreiben, wurde ein Kategoriensystem mit den Kategorien *Positive moralische Gefühle* (beinhaltete die Gefühle „stolz“ und „froh“), *Negative moralische Gefühle* (beinhaltete die Gefühle „traurig“, „schuldig“, „schämt sich“, „fühlen mit dem ausgeschlossenen Mädchen/Jungen mit“) und *Andere moralische Gefühle* (beinhaltete die Gefühle „ärgerlich“ und „ängstlich“) herangezogen.

Es konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden werden. Betrachtet man die differenzierten Gefühle einzeln, so zeigte sich einzig ein signifikanter Geschlechtseffekt bei dem Gefühl „schuldig“, wobei Mädchen dieses Gefühl signifikant häufiger nannten als Burschen.

Bezüglich der Altersunterschiede zeigte sich ein signifikanter Effekt bei der Kategorie *Andere moralische Gefühle*, wobei die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen diese Kategorie signifikant häufiger angaben als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen. Bei der einzelnen Betrachtung der differenzierten Gefühle zeigte sich das Gefühl „ärgerlich“ als signifikant dahingehend, dass die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen dieses Gefühl häufiger nannten als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen.

Kohlberg (1996) sieht in der Fähigkeit der Perspektivenübernahme eine wesentliche kognitive Grundlage des moralischen Urteils. Das Verständnis und die Koordination eigener als auch Perspektiven anderer Personen folgen dabei einem immer komplexer und umfassender werdenden Verständnis der Standpunkte aller Betroffenen und zeigt entwicklungsmäßige Komponenten. Inwieweit die Mädchen und Burschen in dieser Studie die Perspektivenübernahme für das Opfer in ihr Urteil über die Emotionsattribution einfließen haben lassen, bleibt auf Grund des vorgelegten Erhebungsinstruments ungewiss und muss kritisch betrachtet werden. Immerhin besteht die Möglichkeit, dass die abgegebenen Urteile bloße Abbildungen des Gesehenen in der Videovignette und somit artifizielle Ergebnisse darstellen, da die Gruppe der ausschließenden Kinder in der Vignette nach dem sozialen Ausschluss keinen negativen Eindruck erweckt.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse dieser Studie auf die Notwendigkeit der Förderung sozio-moralischer Kompetenzen vor allem bei den älteren männlichen Jugendlichen hin. Dies geht konform mit bisherigen Untersuchungsergebnissen, dass gewalttätiges und aggressives Verhalten als Methoden der Konfliktlösung breite Akzeptanz bei Burschen finden. Es lässt sich mutmaßen, dass vor allem die Burschen dieses Alters ihre Männlichkeit und Coolness demonstrieren möchten und im Alltag die Kommunikation von Gefühlen oft nicht oder nur unzureichend stattfindet. In der moralischen Entwicklung eines Individuums nehmen Gefühle und auch die Kommunikation dieser Gefühle, also affektive Aspekte neben kognitiven Komponenten jedoch einen zentralen Stellenwert ein. Moralische Gefühle gelten dabei als ein

Indikator für die Verinnerlichung moralischer Grundsätze, Prinzipien und Regeln (Montada, 1993) und Keller (2001) betont die Bedeutung moralischer Sensibilität, bei der neben eigenen Interessen, Gefühlen, Erwartungen usw. entscheidend auch jene anderer Personen Berücksichtigung finden. Eine moralisch sensible Person weiß nicht nur um moralische Regeln und Prinzipien Bescheid, sondern bezieht in ihren Handlungsentscheidungen die Perspektiven aller Betroffenen mit ein. Die Aneignung dieser moralischen Sensibilität erfolgt in sozialen Interaktionen. Dabei finden moralische Sozialisation und moralische Erziehung nicht nur in der Eltern-Kind-Beziehung statt, auch die Gruppe der Gleichaltrigen sowie die Schule nehmen einen bedeutenden Einfluss.

Dabei sollte die Entwicklung und Förderung eines moralischen Selbst als wesentliches Ziel einer moralischen Erziehung betrachtet werden. Die Integration moralischer Werte in die eigene Persönlichkeit beinhaltet neben kognitiven und affektiven auch motivationale Aspekte und zeigt zweifelsohne entwicklungsbedingte Komponenten. Bis zur Pubertät bzw. dem frühen Erwachsenenalter sollten aber diese Komponenten in einer integrierten moralischen Persönlichkeit münden und jeder junge Mensch sollte sich selbst als eigenverantwortlich für seine Handlungen und Entscheidungen erleben können.

Um die moralische Sensibilität und die Integration zu einem moralischen Selbst zu fördern, scheint ein verstärkter Einsatz sozialer Kompetenztrainings in Schulen und vor allem in der Burschenarbeit sinnvoll. Dabei sollte neben der Aneignung theoretischen Wissens über moralische Prinzipien und Normen die Verbindlichkeit dieser Regeln für das eigene Handeln gefördert werden. Wesentlich scheint das Erlernen der Perspektivenübernahme, bei der die Perspektiven aller Betroffenen eingenommen werden können und die Fähigkeit zur Empathie gestärkt wird. Außerdem sollte dabei die Bedeutung moralischer Gefühle und die Kommunikation von Gefühlen hervorgehoben werden. Besonders Burschen sollen in der Artikulation ihrer Emotionen sowie ihrer Empathiefähigkeit gefördert werden, ohne Gefahr zu laufen, nicht mehr männlich zu sein.

Abschließend soll nun noch ein Ausblick auf künftige Studien gegeben werden sowie Kritikpunkte dieser Studie betrachtet werden.

Um den möglichen Einfluss des in dieser Studie eingesetzten innovativen Erhebungsinstruments beurteilen zu können, bei dem sowohl das ausgeschlossene Mädchen als auch der ausgeschlossene Junge, d. h. die Opfer der sozialen Ausgrenzung einen deutlich sichtbaren Migrationshintergrund hatten, werden nachfolgend einige Ideen für zukünftige Untersuchungen präsentiert. Inwieweit die Antworten der Jugendlichen teilweise tatsächlich eine Demonstration eines Kompetenzmangels oder ein Resultat der charakteristischen Fragestellung sind, bleibt ungewiss.

Es ist zukünftig zu überlegen, in den Videovignetten ein Mädchen bzw. einen Burschen ohne sichtlichen Migrationshintergrund als Opfer zu zeigen und zu untersuchen, ob dies einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Versuchspersonen hat. Insbesondere wäre interessant, ob auch unter dieser Bedingung so häufig rassistisch motivierte Gründe genannt werden würden wie es die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen dieser Studie taten.

Als wesentliches Ausschlusskriterium dieser empirischen Studie wurde jeglicher Migrationshintergrund einer Versuchsperson definiert, um die Ergebnisse kontrollieren zu können. Zukünftige Studien könnten jedoch vor allem die Sichtweise von Migranten untersuchen, indem sie das in dieser Studie eingesetzte Erhebungsinstrument mit einem Opfer sozialer Ausgrenzung mit deutlichem Migrationshintergrund heranziehen und erforschen, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund die soziale Ausgrenzung erleben und vor allem, welche Gründe sie dafür verantwortlich machen. Dabei wäre es sehr interessant zu studieren, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund eher rassistisch motivierte Gründe nennen oder eigenes Verhalten, eigene Unbeliebtheit usw.

Darüber hinaus wäre eine Replikation der Studie in Großstädten zu überdenken, nachdem diese Untersuchung ihre Stichproben bewusst in ländlichen Gegenden mit geringem Migrationsanteil erhoben hat. Dass die Region, in der man lebt, einen Einfluss auf die eigenen Einstellungen Ausländern gegenüber hat, wurde weiter oben bereits diskutiert. Aus diesem Grund wäre es sicher interessant, ob dieses Erhebungsinstrument Unterschiede zwischen Stadt und Land hervorbringt und inwieweit die Ergebnisse dieser Studie repräsentativ sind.

Wesentlich wäre die Klärung der Frage, inwieweit die Antworten der Jugendlichen tatsächlich ihre persönlichen Meinungen und Einstellungen darstellen oder lediglich das Gesehene in der Videovignette aus einer Beobachterperspektive

heraus abbilden. Dies scheint insbesondere bei der Fragestellung der Emotionsattribution interessant, da die Gruppe der ausschließenden Kinder in der Vignette keinen negativen Eindruck macht und das Kartenspiel gelassen weiterspielt. Eine Möglichkeit, diese Unsicherheit zu kontrollieren oder wenigstens zu vermindern, wäre beispielsweise dadurch gegeben, dass man die Gesichter der Gruppe der Kinder nach ihrem ausschließenden Verhalten mit schwarzen Kreisen überdeckt, sodass kein Gesichtsausdruck und keine Emotionen abgelesen werden können, die dann in weiterer Folge das Antwortverhalten beeinflussen könnten. Ebenso sollte man jedoch auch dem Opfer der sozialen Ausgrenzung in der Videovignette keine Emotionen ansehen können.

Zu überlegen wäre auch, ob man die Versuchspersonen zusätzlich zu der Beobachterperspektive danach fragt, eine selbstbezogene Perspektive einzunehmen und sich vorzustellen, wie sie sich selbst als Opfer bzw. Täter der sozialen Ausgrenzung fühlen würden.

Das Thema der sozialen Ausgrenzung als Form relationaler Aggression verdient aufgrund seines häufigen Vorkommens in Schulen und seiner negativen Folgen für die Opfer, aber auch für die Täter auch zukünftig vermehrte Beachtung. Darüber hinaus sollte das Happy-Victimizer Phänomen vor allem bei Jugendlichen weiterhin untersucht werden, da sich die meisten bisherigen Studien auf die Kindheit beschränken und die Studienergebnisse teilweise widersprüchlich sind.

Der Förderung sozio-moralischer Kompetenzen sowie moralischer Sensibilität sollte sowohl im Schulalltag als auch in der Eltern-Kind-Beziehung und in Beziehungen und Kontakten zu Gleichaltrigen wesentliche Bedeutung zukommen, um die moralische Motivation von jungen Menschen, insbesondere jene von jungen Burschen zu erhöhen. Eine hohe moralische Motivation, die sich in einer Konsistenz zwischen moralischen Werthaltungen und moralischen Handlungen äußert, kann dabei als wesentliche Grundlage angesehen werden, aggressives sowie gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu reduzieren und prosoziale Verhaltensweisen zu fördern. Indem Kinder und Jugendliche einerseits moralisches Wissen über gesellschaftliche Regeln, Werte und Normen beigebracht bekommen sowie andererseits moralische Gefühle empfinden und zum Ausdruck bringen lernen, können ihr moralisches Selbst, ihre Empathie für andere sowie ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gefördert und gestärkt werden. Diese Kompetenzen könnten Kindern und Jugendlichen in

Sozialisationsprozessen auf der einen Seite durch ihre Eltern oder andere bedeutende Bezugspersonen und auf der anderen Seite im schulischen Alltag durch ihre Lehrerinnen und Lehrer sowie durch spezielle Kompetenztrainings im Sinne der Gewaltprävention vermittelt werden. Dies würde einen wesentlichen Beitrag für ein positives moralisches Zusammenleben von Menschen innerhalb einer Gesellschaft bedeuten.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie untersucht das Happy-Victimizer Phänomen, die Diskrepanz zwischen moralischem Urteil und positiver Emotionsattribution an einen Übeltäter. Jugendlichen im Alter von 11 bis 13 sowie 15 bis 17 Jahren wurde ein innovatives Erhebungsinstrument, eine Videovignette, welchen den sozialen Ausschluss eines Mädchens bzw. eines Burschen zeigt, vorgelegt. Die Untersuchung erforscht, welche Gründe Jugendliche für die Viktimisierung verantwortlich machen, wie sie den sozialen Ausschluss moralisch bewerten und begründen und welche Emotionen sie den Tätern zuschreiben. Dabei wurden Geschlechts- und Altersunterschiede untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen häufiger rassistisch motivierte Viktimisierungsgründe nennen als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen. Hinsichtlich des Happy-Victimizer Phänomens gehen die Ergebnisse nicht mit der Hypothese, die moralische Beurteilung sei unabhängig vom Geschlecht und vom Alter, konform. Die 15- bis 17-jährigen Burschen bewerten den sozialen Ausschluss als weniger schlimm und geben dem Opfer häufiger die Schuld dafür, wohingegen die Mädchen vorwiegend moralische Begründungen angeben. Darüber hinaus zeigen sich keine Geschlechts- sowie Altersunterschiede bezüglich der allgemeinen Emotionsattribution an die Täter, aber eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Alter. Hinsichtlich der differenzierten Emotionsattribution, die mittels der Kategorien positive moralische Gefühle, negative moralische Gefühle sowie andere moralische Gefühle erforscht wurde, zeigt sich, dass die 15- bis 17-jährigen Jugendlichen die Kategorie andere moralische Gefühle, welche die Emotionen ärgerlich und ängstlich beinhaltet, häufiger verwenden als die 11- bis 13-jährigen Jugendlichen. Die Resultate werden in Bezug zur Entwicklung des moralischen Selbst, das eine Konsistenz zwischen moralischer Bewertung und moralischer Emotionsattribution voraussetzt, diskutiert.

Keywords: Happy-Victimizer Phänomen, sozialer Ausschluss, moralisches Urteil, moralische Emotionsattribution, moralische Gefühle, moralisches Selbst

8 ABSTRACT

This study explores the happy victimizer phenomenon, the discrepancy between young people's moral reasoning and positive emotion attribution towards a wrongdoer. Adolescents between the ages of 11 and 13 and 15 and 17 years were presented with an innovative research tool, a videovignette showing the social exclusion of a girl respectively a boy. The study investigates which reasons the adolescents hold responsible for the victimization, how they morally evaluate and justify the social exclusion and which emotions they attribute to the victimizers. Gender differences as well as developmental age differences are assessed.

The results indicate that the 15- to 17-year old adolescents name more xenophobic motivated reasons for victimization than the 11- to 13-year old adolescents. Concerning the happy victimizer phenomenon the results are not congruent with the hypothesis that moral judgment is independent of gender and age. The 15- to 17-year old boys evaluate the social exclusion as less bad and furthermore blame the victims more frequently whereas the girls mostly name moral judgments. Furthermore the results show no gender and age differences concerning the general moral emotion attribution to the victimizers, but a significant interaction between gender and age. Results concerning the differentiated moral emotion attribution regarding the categories positive moral emotions, negative moral emotions and other moral emotions indicate that the 15- to 17-year old adolescents quote other moral emotions comprehending the emotions angry and anxious more frequently than the 11- to 13-year old adolescents.

Findings are discussed in relation to the development of the moral self, which implies a consistence between making moral judgments and moral emotion attributions.

Keywords: happy victimizer phenomenon, social exclusion, moral judgment, moral emotion attribution, moral emotions, moral self

LITERATURVERZEICHNIS

Abrams, D., Rutland, A. & Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: Children's judgments of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74 (6), 1–17.

Arsenio, W. & Kramer, R. (1992). Victimiziers and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgression. *Child Development*, 63 (4), 915–927.

Arsenio, W. & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-128). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian situation: Many initiatives against violence, few evaluations. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.

Atria, M., Strohmeier D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-249). Reinbek: rororo.

Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Pupils: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). New York: Haworth Press.

Baier, K. (1974). *Der Standpunkt der Moral*. Düsseldorf: Patmos.

Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W. & Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (5), 968–976.

Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 219–231.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

Blasi, A. (1984). Autonomie im Gehorsam. Die Entwicklung des Distanzierungsvermögens im sozialisierten Handeln. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 300-347). London: Routledge & Kegan Paul.

Björkvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18 (2), 117–127.

Böltken, F. (2000). Soziale Distanz und räumliche Nähe - Einstellungen und Erfahrungen im alltäglichen Zusammenleben von Ausländern und Deutschen im Wohngebiet. In R. Alba, P. Schmidt & M. Wasmer (Hrsg.), *Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen* (S. 147-194). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Boyes, M. & Walker, L. J. (1988). Implications of cultural diversity for the universality claims of Kohlberg's theory of moral reasoning. *Human Development*, 31 (1), 44–59.

Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67 (3), 789–802.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. & Garipey, J. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (2), 320–330.

Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G. & Ianotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23 (1), 140–145.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79 (5), 1185–1229.

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.

Coté, S. M. (2010). Sex differences in types of aggressive behaviours: Do women have a higher level of conscience than men? In W. Koops, D. Brugman, T. J. Ferguson & A. F. Sanders (Eds.), *The Development and Structure of Conscience* (pp. 287-309). Hove: Psychology Press.

Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health behavior in school-aged children: A WHO cross national study* (pp. 133–144). Genf: WHO.

Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67 (3), 1003–1014.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710–722.

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. A. & Casas, J. F. (2004). Relational aggression in early childhood: "You can't come to my birthday party unless

...“. In M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp.71-89). New York: Guilford Press.

Donaldson, S. & Westerman, M. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotion. *Developmental Psychology*, 22 (5), 655–662.

Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219–249). New York: Academic Press.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg-Berg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219-249). New York: Academic Press.

Eisenberg, N. I., Lieberman, M. D. & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt: An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302 (5643), 290–292.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Eser Davolio, M. (2000). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt – Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern: Haupt Verlag.

Fischer, K., Shaver, P. & Cornochnan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81–127.

Fontaine, R. G. (2007). Toward a conceptual framework of instrumental antisocial decision-making and behavior in youth. *Clinical Psychology Review*, 27, 655–675.

Frankena, W. K. (1973). *Ethics*. 2nd edition. London: Prentice-Hall.

Gasser, L. & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18 (4), 798–816.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft / Aggressiveness and social status in school classes. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25 (3), 139–150.

Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffmann*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gilligan, C. (1985). *Die andere Stimme: Lebenskonflikte und Moral der Frau*. 2. Auflage. München: Piper.

Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36 (3) 490–509.

Harris, P. L. (1985). What children know about the situations that provoke emotions. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotion* (pp. 161-186). New York: Plenum.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.

Hart, D. & Killen, M. (1995). Introduction: Perspectives on morality in everyday life. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 1-20). New York: Cambridge University Press.

Harter, S. & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). Cambridge: Cambridge University Press.

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85 (3), 213–235.

Hoffmann, M. L. (1983). Empathy, guilt, and social cognition. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 1-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 283–302). New York: Wiley.

Hoffmann, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (2000). Der Einfluß der Region auf Einstellungen zu Ausländern. In R. Alba, P. Schmidt, & M. Wasmer (Hrsg.), *Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen* (S. 195-228). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hume, D. (1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Herausgegeben von J. B. Schneewind. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Kahn, P. H. (2006). Nature and moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 461-480). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In E. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.

Keller, M. (2003). Die Entwicklung von Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Perspektive. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen: Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert* (S. 147-165). Göttingen: Hogrefe.

Keller, M. (2004). Self in Relationship. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 267-298). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149-172). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, M., Brandt, A. & Sigurdardottir, G. (2010). "Happy" and "unhappy" victimizers: The development of moral emotions from childhood to adolescence. In W. Koops, D. Brugman, T. J. Ferguson & A. F. Sanders (Eds.), *The Development and Structure of Conscience* (pp. 287-309). Hove: Psychology Press.

Keller, M. & Edelstein, W. (1990). The emergence of morality in personal relationships. In T. E. Wren (Ed.), *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 255-282). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Keller, M., & Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 89-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Keller, M. & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Keller, M., Edelstein, W., Krettenauer, T., Fang, F-X. & Fang, G. (2005). Reasoning about moral obligations and interpersonal responsibilities in different

cultural contexts. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Morality in context* (pp. 317-337). Amsterdam: Elsevier.

Keller, M., Edelstein, W., Schmid, C., Fang, F-X. & Fang, G. (1998). Reasoning about responsibilities and obligations in close relationships: A comparison across two cultures. *Developmental Psychology*, 34 (4), 731–741.

Keller, M., Gummerun, M., Wang, X. T. & Lindsey, S. (2004). Understanding perspectives and emotions in contract violation: Development of deontic and moral reasoning. *Child Development*, 75 (2), 614–635.

Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (1), 1–18.

Keller, M. & Malti, T. (1999, September). *Preschooler's friendship relations: Links to sociomoral development and social behavior*. Paper presented at the IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses/Greece.

Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. ÖZEPS Reihe. Handreichungen für Lehrer/innen aller Schularten und Studierende. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Uni Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. [online]. URL: http://www.evaluation.ac.at/Strohmeier/Kessler_Strohmeier_2009.pdf [30.10.2010].

Kestenbaum, R. & Gelman, S. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10 (3), 443–458.

Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (1), 32–36.

Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H. & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs for the Society for*

Research in Child Development (Serial No. 271, Vol. 67, No. 4). Oxford, England: Blackwell Publishers.

Killen, M., Sinno, S. & Margie, N. G. (2007). Children's experiences and judgments about group exclusion and inclusion. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behaviour*, Vol. 35 (pp. 173–218). New York: Elsevier.

Killen, M. & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72 (1), 174–186.

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M. H. & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73 (2), 461–482.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Herausgegeben von W. Althof unter Mitarbeit von G. G. Noam & F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Krettenauer, T. (1998). *Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Krettenauer, T. (2004). Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 461–470.

Krettenauer, T. & Eichler, D. (2006). Adolescent's self-attributed moral emotions following a moral transgression: relations with delinquency, confidence in

moral judgment, and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (3), 489–506.

Krettenauer, T., Malti, T. & Sokol, B. W. (2008). The development of moral emotion expantancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 221–235.

Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76 (3), 713–733.

Larsen, J. T., To, Y. M. & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18 (2), 186–191.

Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (4), 425–438.

Malti, T., Gasser, L. & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attribution and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35 (1), 90–102.

Malti, T., Gasser, L. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (2), 275–292.

Malti, T., Gummerun, M., Keller, M. & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80 (2), 442–460.

Malti, T., & Keller, M. (2009). The relation of elementary school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning. *European Journal of Developmental Psychology*, 6 (5), 592–614.

Melden, A. I. (1977). *Rights and persons*. Berkeley, CA: University of California Press.

Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259–277). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mummendey, A., Bornewasser, M., Löschper, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13 (3), 177–193.

Murgatroyd, S. J. & Robinson, E. (1997). Children's and adults' attributions of emotion to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11 (1), 83–101.

Nolting, H.-P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung*. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunner-Winkler, G. (1999). Moralische Motivation und moralische Identität: Zur Kluft zwischen Urteil und Handeln. In D. Garz, F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralisches Urteil und Handeln* (S. 314–339). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36 (4), 399–414.

Nunner-Winkler, G., Nikele, M. & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53 (1), 26–52.

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59 (4), 1323–1338.

Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 4. durchgesehene Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Olthof, T., Ferguson, T. J., Bloemers, E. & Deij, M. (2004). Morality- and identity-related antecedents of children's guilt and shame attributions in events involving physical illness. *Cognition and Emotion*, 18 (3), 383–404.

Oser, F., Schmid, E. & Hattersley, L. (2006). The „Unhappy Moralist“ effect: Emotional conflicts between being good and being successful. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekarts & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: Past, present, and future trends: Sixteen essays in honor of Erik De Corte* (pp.149-166). Amsterdam, Boston, Heidelberg: Elsevier.

Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der interaktionistische Ansatz und seine Implikationen für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 1, 3–12.

Peng, M., Johnson, C. N., Pollock, J., Glasspool, R. & Harris, P. L. (1992). Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (5), 387–401.

Petermann, F. & Petermann, U. (1993). *Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. 6. veränderte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Pizarro, D. A. & Salovey, P. (2002) Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 247-266). San Diego: Academic Press.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Cognitive development* (pp. 556–629). New York: Wiley.

Riffert, F. & Paschon, A. (1998). Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggression, Angst, soziale Integration. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 23–39.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299–312.

Schäfer, M. & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 220-236). Stuttgart: Kohlhammer.

Singer, M. & Spiel, C. (1998). Erprobung eines Anti-Aggressionsprogramms an österreichischen Schulen – Erste Ergebnisse. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.), *Perspektiven österreichischer Forschung. Volume 2* (S. 223-226). Wien: WUV Universitätsverlag.

Smetana, J. G. & Braeges, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgments. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36 (3), 329–346.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Yell, N. (2003). Children's moral and affective judgments regarding provocation and retaliation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (2), 209–236.

Smetana, J. G., Daddis, C., Toth, S. L., Cicchetti, D., Bruce, J. & Kane, P. (1999). Effects of provocation on maltreated and nonmaltreated preschoolers' understanding of moral transgressions. *Social Development*, 8 (3), 335–348.

Smetana, J. G. & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 324–339.

Smith, A. (1976). *The theory of moral sentiments*. Herausgegeben von D. D. Raphael & A. L. Macfie. Oxford: Clarendon.

Smith, C. E., Chen, D. & Harris, P. L. (2010). When the happy victimizer says sorry: Children's understanding of apology and emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (4), 727–746.

Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5 (2), 189–209.

Sokol, B. W. (2004). Children's conceptions of agency and morality: Making sense of the happy victimizer phenomenon. Unpubl. Doctoral diss., University of British Columbia, Vancouver.

Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten „Gemeinsam gegen Gewalt“. Projektbericht für das bm:ukk. [online]. URL: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/43/bericht-generalstrategie-29102007-ohne-anhang.pdf> [10.04. 2010]

Stams, G. J. M. M., Brugman, D., Dekovic, M., Van Rosmalen, L., Van der Laan, P. & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697–713.

Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural schoolclasses. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 99–116.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005a). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 155 (5–6), 542–547.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005b). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Tangney, J. P. & Dearing, R. L. (2002). Gender differences in morality. In R. F. Bornstein & J. M. Masling (Eds.), *The psychodynamics of gender and gender role*.

Empirical studies in psychoanalytic theories, Vol. 10 (pp. 251-269). Washington D.C.: American Psychoanalytic Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, 5th edition: Volume 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932). New York: Wiley.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–34.

Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D. & van den Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (4), 457-475.

Van Zee, K. (1999). The emotional consequences of victimization. *Honors College Capstone Experience/Thesis Projects*. Paper 215. [online]. URL: http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1219&context=stu_hon_theses [26.12.2010]

Weiss, H. (2000). Alte und neue Minderheiten. Zum Einstellungswandel in Österreich (1984-1998). *SWS-Rundschau, Heft 1*, 25–42.

Wellmann, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wellman, H. M. & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 191–214.

Werner, N., Bigbee, M. & Crick, N. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: „Chancengleichheit“ für aggressive Mädchen. In M. Schäfer & D. Frey

(Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 153-177). Göttingen: Hogrefe.

Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Williams, B. (1973). *Problems of the self*. New York: Cambridge University Press.

WHO-Weltgesundheitsorganisation (2003). Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung [online]. URL: http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545623_ger.pdf [01.01.2011].

Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus - eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.

ANHANG

ANHANG

Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen einer Diplomarbeit am BG/BRG Zwettl	S. 107
Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen einer Diplomarbeit beim NÖ Landesschulrat	S. 111
Genehmigung durch den NÖ Landesschulrat	S. 115
Elternbrief	S. 117
Erhebungsinstrument	S. 119
Weitere Tabellen	S. 149
Erklärung	S. 159

Sylvia Schwarzinger

Am Schulberg 1
3931 Schweiggers

An das
Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zwettl
z.H. Herrn Dir. Mag. Wolfgang Steinbauer

Gymnasiumstraße 1
3910 Zwettl

Schweiggers, am 07. 04. 2010

Betreff:

Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen einer Diplomarbeit

Sehr geehrter Herr Dir. Mag. Steinbauer!

Im Zuge meiner Diplomarbeit zum Abschluss des Psychologiestudiums an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „**sozialer Ausschluss unter Jugendlichen**“ durch. Im Rahmen dieser Arbeit würde ich einen Teil meiner Datenerhebung sehr gerne am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zwettl durchführen.

An österreichischen Schulen ist eine hohe Anzahl von SchülerInnen gewalttätigen Übergriffen von MitschülerInnen ausgesetzt. Sozialer Ausschluss bedeutet, dass SchülerInnen von MitschülerInnen ausgeschlossen werden und stellt die vierthäufigste Form der Gewalt unter SchülerInnen dar. Wenngleich sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Form der Aggression angesehen wird, ist der Leidensdruck der Betroffenen zumeist sehr massiv.

Für einen genaueren Einblick in das Themenfeld und die Relevanz des Themas für die Schule finden Sie im Anhang eine Zusammenfassung meiner wissenschaftlichen Studie mit bisherigen Untersuchungsergebnissen.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse vorheriger Untersuchungen, erachte ich eine weiterführende Untersuchung des Phänomens des sozialen Ausschlusses als sehr wichtig. Erkenntnisse, welche im Rahmen meiner wissenschaftlichen Untersuchung gewonnen werden, können zukünftig einem besseren Verständnis über soziale Ausschlusssituationen in der Schule dienen und in weiterer Folge Basis für Gewaltpräventionsprogramme darstellen.

Zusammenfassend möchte ich Ihnen im Folgenden alle relevanten Informationen bezüglich des Ablaufs meiner wissenschaftlichen Untersuchung darlegen:

- Ziel der Untersuchung ist es zu ermitteln, wie Jugendliche soziale Ausschlusssituationen beurteilen, um auf Basis dieser Ergebnisse eventuelle Präventionsmaßnahmen entwickeln zu können.
- Die Datenerhebung soll an ca. 120 SchülerInnen im Alter von 16 Jahren (9. oder 10. Schulstufe) durchgeführt werden. Ausgehend von ungefähr 20 teilnehmenden SchülerInnen pro Schulklasse, würden insgesamt 6 Schulklassen benötigt werden. Es würde mich sehr freuen, wenn ich einen Teil meiner Datenerhebung am BG/BRG Zwettl durchführen könnte.
- Pro Schulklasse muss mit einem zeitlichen Aufwand von ca. 50 Minuten, d.h. einer Schulstunde gerechnet werden.
- Die SchülerInnen werden 4 kurze Filme (jeweils ca. 1 Minute) sehen und werden im Anschluss daran gebeten, Fragen betreffend die im Film dargestellte Situation zu beantworten. Inhalt der Filme ist eine alltägliche, soziale Ausschlusssituation in der Schule: Eine Gruppe von SchülerInnen spielt in der Pause Karten. Ein/e MitschülerIn bekommt dies mit und möchte gerne mitspielen, aber die Gruppe lässt ihn/sie nicht mitspielen. Zur Veranschaulichung finden Sie im Anhang die Beschreibung der Videovignetten und den Fragebogen, der den Jugendlichen vorgegeben wird.
- Bei der Erhebung handelt es sich um ein „Online-Verfahren“, weshalb ein Computersaal mit Internetzugang benötigt wird.
- Zweifelsohne findet die Datenerhebung anonym statt. Von den SchülerInnen sind lediglich soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht etc. anzugeben. Selbstverständlich werden alle Daten streng vertraulich behandelt und lediglich für Forschungszwecke verwendet.
- Die Zustimmung der Eltern für die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie erfolgt mittels Elternbrief, den Sie im Anhang finden.
- Sollte es von Ihrer Seite organisatorisch möglich sein, würde ich die Datenerhebung für meine wissenschaftliche Untersuchung sehr gerne im Mai und/oder Juni 2010 durchführen.
- Was auf Sie bzw. die Schule und die SchülerInnen zukommen würde:
 - Zustimmung Ihrerseits
 - Einholung der Zustimmung der Eltern mittels von mir verfasstem Elternbrief
 - Zurverfügungstellung der Räumlichkeiten (PC-Saal mit Internetzugang)

- In Abhängigkeit der Klassengröße und der Anzahl der vorhandenen Computerräume muss pro Schulklasse ein zeitlicher Aufwand von ca. 1 Stunde bemessen werden, wobei die Datenerhebung während der Unterrichtszeiten stattfinden würde

Es ist mir bewusst, dass es nicht leicht ist, einen solchen zusätzlichen Aufwand in den Schulalltag zu integrieren. Dennoch bin ich der Meinung, dass das von mir untersuchte Thema und Gewaltprävention im weiteren Sinn hohe Relevanz für die Schule haben.

Ich hoffe, dass ich Ihnen einen Einblick in mein Forschungsgebiet und den geplanten Ablauf meiner Untersuchung geben konnte und würde mich über eine Erlaubnis zur Datenerhebung am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zwettl sehr freuen. Bei etwaigen Unklarheiten oder Rückfragen bitte ich Sie, mich per e-Mail oder telefonisch zu kontaktieren.

Ich danke Ihnen im Voraus und hoffe auf eine positive Antwort.

Mit vorzüglicher Hochachtung und freundlichen Grüßen

Sylvia Schwarzinger

Kontakt

Sylvia Schwarzinger

Am Schulberg 1
3931 Schweiggeners

☎ 0699/120 32 685

✉ sylvia.schwarzinger@aon.at

Beilagen

Zusammenfassung der Studie
Erhebungsinstrument: Fragebogen
Beschreibung der Videovignetten
Elternbrief

Sylvia Schwarzingner

Am Schulberg 1
3931 Schweiggers

An den
NÖ Landesschulrat
z.H. Frau Mag. Christina Unterberger

Zimmer 524, 5. Stock
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten

Schweiggers, am 07. 04. 2010

Ansuchen um Erlaubnis einer Datenerhebung im Rahmen der Diplomarbeit

Sehr geehrte Mag. Unterberger!

Im Zuge meiner Diplomarbeit zum Abschluss des Psychologiestudiums an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien führe ich eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema **„sozialer Ausschluss unter Jugendlichen“** durch. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich gerne Datenerhebungen an Bundesgymnasien und Bundesrealgymnasien sowie Bundeshandelsakademien in Niederösterreich (Bezirk Gmünd, Waidhofen an der Thaya und Zwettl; alternativ dazu Bezirk Horn und Bezirk Krems) durchführen.

Bei meiner wissenschaftlichen Untersuchung handelt es sich um eine Folgestudie zu den wissenschaftlichen Untersuchungen von Stefanie Handtanger und Anja Brucker. Nachdem ihrem Ansuchen um Datenerhebung Ihrerseits stattgegeben wurde, führten sie ihre Datenerhebung an einer Kooperativen Mittelschule in Böheimkirchen an 12-jährigen SchülerInnen durch. Dasselbe Erhebungsinstrument soll nun im Rahmen meiner wissenschaftlichen Untersuchung 16-jährigen SchülerInnen vorgegeben werden.

An österreichischen Schulen ist eine hohe Anzahl von SchülerInnen gewalttätigen Übergriffen von MitschülerInnen ausgesetzt. Ungefähr jede/r zehnte SchülerIn wird regelmäßig von MitschülerInnen körperlich attackiert und verbale Beschimpfungen finden noch häufiger statt (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005). Im Vergleich zu anderen Ländern liegt Österreich im negativen Spitzenfeld und weist nicht nur sehr hohe Prävalenzraten für Opfer, sondern auch für Täter auf (Craig & Harel, 2004). Nicht nur die Opfer gewalttätiger Übergriffe zeigen negative Folgen. Spiel & Strohmeier (2007) stellen fest, dass insbesondere die langfristige Prognose für die Täter ungünstig ist, indem diese überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum, Delinquenz etc. zeigen.

Sozialer Ausschluss bedeutet, dass SchülerInnen von MitschülerInnen ausgeschlossen werden. Darunter fallen beispielsweise Handlungen wie eine/n MitschülerIn nicht mitspielen lassen oder nicht mit einem/r MitschülerIn sprechen. Diese Formen von Gewalt werden laut der Kategorisierung der Erscheinungsformen von Nolting (2007) zur relationalen Aggression gezählt. Sozialer Ausschluss stellt die vierthäufigste Form der Gewalt in der Kategorie Gewalt von „Schüler gegen Schüler“ dar (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005). Wenngleich sozialer Ausschluss oftmals als weniger ernsthafte Form der Aggression angesehen wird, ist der Leidensdruck der Betroffenen zumeist sehr massiv.

Bleibt aggressives Verhalten von SchülerInnen unbehandelt, hat dies weitreichende negative Konsequenzen. SchülerInnen, die in einem aggressiven Umfeld aufwachsen, gehen nicht gerne in die Schule, sind weniger motiviert und erbringen auch schlechtere Leistungen (Roland & Galloway, 2002, zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2). In diesem Sinne ist Gewaltprävention als eine motivations- und leistungsfördernde Maßnahme anzusehen und sollte als Kernaufgabe der Schule verstanden werden.

Bezugnehmend auf die dargestellten Ergebnisse vorheriger Untersuchungen, erachte ich eine weiterführende Untersuchung des Phänomens des sozialen Ausschlusses als sehr wichtig. Erkenntnisse, welche im Rahmen meiner wissenschaftlichen Untersuchung gewonnen werden, können zukünftig einem besseren Verständnis über soziale Ausschlusssituationen in der Schule dienen und in weiterer Folge Basis für Gewaltpräventionsprogramme darstellen.

Zusammenfassend möchte ich im Folgenden alle relevanten Informationen bezüglich des Ablaufs meiner wissenschaftlichen Untersuchung darlegen:

- Ziel der Untersuchung ist es zu ermitteln, wie Jugendliche soziale Ausschlusssituationen beurteilen, um auf Basis dieser Ergebnisse eventuelle Präventionsmaßnahmen entwickeln zu können.
- Die Datenerhebung soll an ca. 120 SchülerInnen im Alter von 16 Jahren (9. oder 10. Schulstufe) durchgeführt werden. Ausgehend von ungefähr 20 teilnehmenden SchülerInnen pro Schulklasse, würden insgesamt 6 Schulklassen benötigt werden.
- Pro Schulklasse muss mit einem zeitlichen Aufwand von ca. 50 Minuten, d.h. einer Schulstunde gerechnet werden.
- Die SchülerInnen werden 4 kurze Filme (jeweils ca. 1 Minute) sehen und werden im Anschluss daran gebeten, Fragen betreffend die im Film dargestellte Situation zu beantworten. Inhalt der Filme ist eine alltägliche, soziale Ausschlusssituation in der Schule: Eine Gruppe von SchülerInnen spielt in der Pause Karten. Ein/e MitschülerIn bekommt dies mit und möchte gerne mitspielen, aber die Gruppe lässt ihn/sie nicht mitspielen. Zur Veranschaulichung finden Sie im Anhang den Fragebogen, der den Jugendlichen vorgegeben wird.
- Bei der Erhebung handelt es sich um ein „Online-Verfahren“, weshalb ein Computersaal mit Internetzugang benötigt wird.

- Zweifelsohne findet die Datenerhebung anonym statt. Von den SchülerInnen sind lediglich soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht etc. anzugeben. Selbstverständlich werden alle Daten streng vertraulich behandelt und lediglich für Forschungszwecke verwendet.
- Die Zustimmung der Eltern für die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie erfolgt mittels Elternbrief, den Sie im Anhang finden.
- Die Datenerhebung für meine wissenschaftliche Untersuchung würde ich sehr gerne im Mai und/oder Juni 2010 durchführen.

Es ist mir bewusst, dass meine Datenerhebung einen zusätzlichen Zeitaufwand im Schulalltag darstellt. Dennoch bin ich der Meinung, dass das von mir untersuchte Thema und Gewaltprävention im weiteren Sinn hohe Relevanz für die Schule haben.

Ich habe mich bemüht, alle relevanten Informationen, die Sie zur Erledigung des Ansuchens um Erlaubnis der Datenerhebung benötigen, anzuführen und hoffe, Ihnen einen Einblick in den geplanten Ablauf meiner Untersuchung gegeben zu haben. Bei etwaigen Unklarheiten oder Rückfragen bitte ich Sie, mich per e-Mail oder telefonisch zu kontaktieren.

Ich danke Ihnen im Voraus und hoffe auf eine positive Bearbeitung meines Ansuchens.

Mit vorzüglicher Hochachtung und freundlichen Grüßen

Sylvia Schwarzinger

Kontakt

Sylvia Schwarzinger

☎ 0699/120 32 685

✉ sylvia.schwarzinger@aon.at

Beilagen

Erhebungsinstrument: Fragebogen

Beschreibung der Videovignetten

Elternbrief

Bestätigung über Diplomarbeitsbetreuung

Literaturverzeichnis

- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Ed.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study*. (pp. 133-144). Genf: WHO.
- Nolting, H. P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern sind. Eine Einführung* (2. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten*. Wien: University of Vienna.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, leiden lassen: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.

Landesschulrat für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten



Frau
Sylvia Schwarzingner
Am Schulberg 1
3931 Schweiggers

Sachbearbeiterin:
Mag. Christina Unterberger
t: +43 2742 280 5370
f: +43 2742 280 1111
e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at
Beilage(n): 0

Präs.-420/494-2010

Datum: 16.04.2010

Betrifft:

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung zum Thema „Sozialer Ausschluss bei Jugendlichen“ durch Frau Sylvia Schwarzingner.

Die Untersuchung darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

Allgemeinbildende höhere Schulen: Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gmünd
Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium
Waidhofen/Thaya
Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zwettl

Berufsbildende mittlere und höhere Schulen: Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule
Gmünd
Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule
Waidhofen/Thaya
Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule
Zwettl

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Erhebungen das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen.

Die an dieser Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren.

Parteienverkehr
Dienstag 8-12 Uhr

<http://www.lsr-noe.gv.at>
office@lsr-noe.gv.at
DVR: 0064394

Amtsstunden
Mo.-Fr. 8-16 Uhr

- 2 -

Es ist darauf zu achten, dass die Durchführung der Untersuchung längstens eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt. Sollte damit nicht das Auslangen gefunden werden, ist die Untersuchung außerhalb der Unterrichtszeit fortzusetzen.

Für den Amtsführenden Präsidenten

Dr. F r e u d e n s p r u n g

Wirkl. Hofrat

Für die Richtigkeit
der Ausfertigung





Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Im Rahmen der Diplomarbeit zum Abschluss des Studiums der Psychologie an der Universität Wien führe ich eine wissenschaftliche Studie zum Thema **soziale Ausgrenzung in der Schule** durch.

Dabei bin ich davon überzeugt, dass es sehr wichtig ist, Schülerinnen und Schüler nach ihrer Meinung zu fragen, wenn es um Situationen geht, in denen andere MitschülerInnen ausgeschlossen werden (z.B. dadurch, dass man sie nicht mitspielen lässt). Dieses Wissen sehe ich als Hilfe bei der Entwicklung von Ideen und Programmen an, damit sich alle Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher und wohl fühlen können. Durch die gemeinsame Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Lehrerinnen und Lehrer könnten wir einen weiteren Schritt in diese Richtung machen!

Diese Studie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die Teilnahme an der Studie wird maximal 1 Stunde dauern und während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Untersuchung ist anonym, d.h. niemand wird erfahren, was Ihre Tochter / Ihr Sohn geantwortet hat. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich bitte Sie sehr herzlich Ihrer Tochter / Ihrem Sohn die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie zu erlauben. Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an mich wenden (Telefon: 0699/120 32 685).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Sylvia Schwarzinger

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrer Tochter/Ihrem Sohn mit.

✂-----

Ich bin ☐ einverstanden
☐ bin nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____
an der wissenschaftlichen Studie teilnimmt.

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

ERHEBUNGSINSTRUMENT



 universität wien

3%

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Du wirst jetzt drei kurze Filme sehen. Bitte pass genau auf, was passiert! Im Anschluss an jeden Film werden wir dir ein paar Fragen dazu stellen. Bitte beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken. Wir möchten gerne wissen was DU über die Filme denkst, daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Deine Antworten werden vertraulich behandelt. Das heißt, niemand wird erfahren welche Antworten du gegeben hast. Für uns ist es sehr wichtig, dass du genau das angibst, was du wirklich denkst!

Soziodemographische Daten

Schulklasse:

Alter:

Geschlecht:

☐ weiblich ☐ männlich

Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?

☐ ja ☐ nein

[Weiter](#)

Fertig Internet 140%



 universität wien

5%

Weitere Soziodemographische Daten



Ich bin geboren in (Land eintragen):


Ich habe dort bis zu meinem Lebensjahr gelebt.

In Österreich lebe ich seit meinem Lebensjahr.

[Weiter](#)

Fertig Internet 140%



**universität
wien**

7%

Weitere Soziodemographische Daten

Meine Eltern sind geboren in:

Vater (Land eintragen):



Mutter (Land eintragen):


Meine Muttersprache ist

Zuhause spreche ich

Weiter


Fertig Internet 125%



**universität
wien**

7%


Video #1
Du wirst jetzt einen kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.




Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

Weiter

Fertig Internet 125%





universität
wien


10%


1. Was glaubst du, warum hat die Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?
(Lies dir jeden Satz durch und kreuze jeweils an wie sehr du zustimmst!)

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Weil er nicht gut deutsch sprechen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil die Kinder ihn nicht mögen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil er nicht gut Karten spielen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil kein Platz mehr für ihn war	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil er aus einem anderen Land kommt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil er nicht zur richtigen Gruppe gehört	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil sie beschäftigt waren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil er neu in der Klasse ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil man bei ihm auch nie mitspielen darf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil er ein Junge ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Gründe:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Was wird deiner Meinung nach im Film als nächstes passieren?

[Weiter](#)








universität
wien

12%

3a. Wie findest du es, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr richtig
 ☐ richtig
 ☐ eher richtig
 ☐ eher falsch
 ☐ falsch
 ☐ sehr falsch

[Weiter](#)






universität
wien

14%

3b. Wieso findest du es **eher falsch**, dass die Kinder den Jungen nicht mitspielen lassen?

Weiter



universität
wien

15%

4a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe, weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter





universität
wien

17%

4b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe **eher gut**?

4c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz

☐ froh

☐ traurig

☐ ärgerlich

☐ ängstlich



☐ schuldig


☐ schämt sich

☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit

Weiter

Fertig Internet 115%





universität
wien



19%


5a. Wie glaubst du, fühlt sich der Junge, der nicht mitspielen durfte?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☒ sehr schlecht

Weiter

Internet 115%



**universität
wien**

21%

5b. Wieso fühlt sich der Junge **eher gut**?

5c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Junge am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz

☐ froh

☐ traurig

☐ ärgerlich



☐ ängstlich


☐ schuldig

☐ schämt sich

Weiter

Fertig Internet 115%



**universität
wien**

22%

6a. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er ein Junge ist. Wie findest du das?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter

Fertig Internet 115%






universität
wien

24%

6b. Wieso findest du das [eher falsch](#)?

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien

26%

6c. Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge nur deshalb nicht mitspielen durfte weil er aus einem anderen Land kommt als die Kinder der Gruppe. Wie findest du das?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter

FertigInternet115%






universität
wien

27%

6d. Wieso findest du das [sehr richtig](#)?

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien

28%

7a. Glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den Kindern aus der Gruppe noch befreundet ist?

☐ ganz sicher ☐ ziemlich sicher ☐ eher nicht ☐ ganz sicher nicht

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien

31%

7b. Wieso glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den Kindern aus der Gruppe ziemlich sicher noch befreundet ist?

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien




33%

8. Wie oft ist es dir selbst schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist?

☐ nie ☐ selten ☐ eher selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft

Weiter

FertigInternet115%

**universität
wien**

34%




Du wirst jetzt den gleichen Film noch einmal sehen. Pass gut auf, weil sich jetzt etwas **verändert**! Bitte beobachte genau, was jetzt passiert!

Im Anschluss an den Film werden wir dir wieder ein paar Fragen dazu stellen, wobei manche Fragen **ähnlich** klingen können. Lies dir die Fragen genau durch und beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken!

Wir möchten wissen was DU denkst, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten!


[Weiter](#)

Fertig Internet 115%

**universität
wien**

36%

Video #2
Du wirst jetzt einen weiteren kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

[Weiter](#)

Internet 115%



universität
wien

38%

1. Zwei Kinder haben beobachtet was gerade passiert ist. Was haben diese Kinder gemacht?

Weiter




universität
wien

40%

2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☒ sehr falsch

Weiter






universität
wien

41%

2b. Wieso findest du es **sehr falsch**, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien


43%

3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter

FertigInternet115%


**universität
wien**

45%



3b. Wieso fühlen sie sich eher schlecht?


3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

- ☐ stolz
- ☐ froh
- ☐ traurig
- ☐ ärgerlich
- ☐ ängstlich
- ☐ schuldig
- ☐ schämt sich
- ☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit

[Weiter](#)

Fertig
Internet
115%


**universität
wien**

45%

4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?

☐ sehr gut
 ☐ gut
 ☐ eher gut
 ☐ eher schlecht
 ☐ schlecht
 ☐ sehr schlecht

[Weiter](#)

Fertig
Internet
115%



**universität
wien**

48%

4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge **eher schlecht**?

4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz

☐ froh

☐ traurig

☐ ärgerlich



☐ ängstlich


☐ schuldig

☐ schämt sich

Weiter

Fertig Internet 115%



**universität
wien**

50%

5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter

Fertig Internet 115%






universität
wien

52%

5b. Wieso findest du es [eher falsch](#)?

Weiter




universität
wien


52%

6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☒ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter





universität
wien

55/60


6b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe schlecht?


6c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz
☐ froh
☐ traurig
☐ ärgerlich
☐ ängstlich
☐ schuldig
☐ schämt sich
☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit

Weiter

Fertig
Internet
115%





universität
wien

57/60

7a Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge von den beiden Zuschauern nur deshalb ausgelacht wurde, weil er ein Junge ist. Wie findest du das?

☐ sehr richtig
☐ richtig
☐ eher richtig
☐ eher falsch
☐ falsch
☐ sehr falsch

Weiter

Fertig
Internet
115%






universität
wien

Seite 1

7b. Wieso findest du das [eher falsch](#)?

Weiter

Fertig Internet 115%



universität
wien

Seite 2


7c Stell dir vor es kommt nachher heraus, dass der Junge von den beiden Zuschauern nur deshalb ausgelacht wurde, weil er aus einem anderen Land kommt als die beiden. Wie findest du das?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter

Fertig Internet 115%





**universität
wien**


8/2%

7d. Wieso findest du das **falsch**?

Weiter

Fertig Internet 115%



**universität
wien**


6/4%

8a. Glaubst du, dass der Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den beiden Zuschauern, die gelacht haben noch befreundet ist?

☐ ganz sicher ☐ ziemlich sicher ☐ eher nicht ☐ ganz sicher nicht

Weiter

Fertig Internet 115%



universität
wien

65%

8b. Wieso glaubst du, dass der ausgeschlossene Junge nachdem was gerade passiert ist, mit den beiden Zuschauern, die gelacht haben, **ganz sicher nicht** noch befreundet ist?

Weiter

FertigInternet115%



universität
wien




67%

9. Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere gelacht haben?

☐ nie ☐ selten ☐ eher selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ sehr oft

Weiter

FertigInternet115%

**universität
wien**

69%




Du wirst jetzt den gleichen Film noch einmal sehen. Pass gut auf, weil sich jetzt wieder etwas **verändert!** Bitte beobachte genau, was jetzt passiert!

Im Anschluss an den Film werden wir dir wieder ein paar Fragen dazu stellen, wobei manche Fragen **ähnlich** klingen können. Lies dir die Fragen genau durch und beantworte sie spontan, also ohne lange nachzudenken!

Wir möchten wissen was DU denkst, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten!


Weiter

Fertig Internet 115%

**universität
wien**

71%

Video #3
Du wirst jetzt einen weiteren kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Klicke erst auf weiter, wenn der Film zu Ende ist.

Weiter

Fertig Internet 115%



universität
wien

72%

1. Zwei Kinder haben beobachtet was gerade passiert ist. Was haben diese Kinder gemacht?

Weiter





universität
wien


74%

2a. Wie findest du es, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter



**universität
wien**

Prüfung

2b. Wieso findest du es **eher falsch**, dass sich die beiden Kinder so verhalten?

Weiter

FertigInternet115%



**universität
wien**


Prüfung


3a. Was glaubst, wie fühlen sich die beiden Kinder, wenn sie sich so verhalten?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter

FertigInternet115%



**universität
wien**

7/10

3b. Wieso fühlen sie sich **eher schlecht**?

3c. Die beiden Kinder können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der beiden Kinder am besten beschreibt.
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz

☐ froh

☐ traurig

☐ ärgerlich

☐ ängstlich



☐ schuldig


☐ schämt sich

☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit

Weiter

Fertig Internet 115%



**universität
wien**

8/10

4a. Wie fühlt sich der ausgeschlossene Junge, wenn sich die beiden Kinder auf diese Weise verhalten?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter

Internet 115%



**universität
wien**

8/20

4b. Wieso fühlt sich der ausgeschlossene Junge **eher schlecht**?

4c. Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle des ausgeschlossenen Jungen am besten beschreibt!
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)

☐ stolz

☐ froh

☐ traurig

☐ ärgerlich



☐ ängstlich


☐ schuldig

☐ schämt sich

Weiter

Fertig Internet 115%



**universität
wien**

8/20

5a. Wie findest du es, dass die Kinder in der Gruppe den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr richtig ☐ richtig ☐ eher richtig ☐ eher falsch ☐ falsch ☐ sehr falsch

Weiter

Fertig Internet 115%






universität
wien

85%

5b. Wieso findest du es [eher falsch](#)?

Weiter




universität
wien

85%

6a. Was glaubst du, wie fühlen sich die meisten Kinder in der Gruppe weil sie den Jungen nicht mitspielen lassen?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ schlecht ☐ sehr schlecht

Weiter





universität
wien

60%

6b. Wieso fühlen sich die Kinder in der Gruppe eher schlecht?

6c. Die Kinder in der Gruppe können sich ganz unterschiedlich fühlen! Kreuze bitte das Wort an, das die Gefühle der Gruppe am besten beschreibt?
(Du kannst ein oder zwei Gefühle ankreuzen.)


☐ stolz
☐ froh
☐ traurig
☐ ärgerlich
☐ ängstlich
☐ schuldig
☐ schämt sich
☐ sie fühlen mit dem ausgeschlossenen Jungen mit


Weiter

Fertig

Internet

115%





universität
wien

60%

7. Wie oft ist es dir schon passiert, dass du von einer Gruppe ausgeschlossen worden bist und andere haben dich aber einbezogen?


☐ nie
☐ selten
☐ eher selten
☐ manchmal
☐ oft
☐ sehr oft


Weiter

Fertig

Internet

115%





universität
wien


92%


Jetzt werden wir dich fragen, wie oft dir in den letzten zwei Monaten verschiedene unangenehme Dinge in der Schule passiert sind.

	nie	ein oder zwei Mal	zwei bis drei Mal im Monat	einmal in der Woche	fast jeden Tag
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler Lügen über dich verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern geschubst oder gestoßen worden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler auf dich böse und wollten aus Rache nicht mit dir zusammen sein?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler zu dir gesagt, dass sie dich nicht mehr mögen, wenn du nicht das tust, was sie wollen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler andere dazu gebracht dich nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über dich herum erzählt haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern geschlagen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern getreten oder an den Haaren gerissen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie oft bist du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern ausgeschlossen worden, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Internet 100%





universität
wien


82%


Wie oft trifft das Folgende auf dich zu?

	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Mir tun Kinder leid, über die gemeine Dinge herum erzählt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir tun Kinder leid, die aus Rache ausgeschlossen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir tun Kinder leid, über die andere sagen, dass sie sie nicht mögen bis sie das tun was die anderen wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir tun Kinder leid, die ausgeschlossen werden, zum Beispiel beim Spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir tun Kinder leid, über die Lügen verbreitet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Internet 100%





universität
wien

67%

Wie oft treffen folgende Aussagen auf dich zu?


	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie sehr schüchtern sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie ein Mädchen oder ein Junge sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die gehänselt werden, weil sie aus einem anderen Land kommen und keine Österreicher sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn jemand keine Freunde finden kann, weil sie/er sehr schüchtern ist, tut sie/er mir leid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn jemand von einer Gruppenaktivität ausgeschlossen wird, weil sie/er so schüchtern ist, dann habe ich Mitleid mit ihr/ihm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen werden, weil sie ein Mädchen oder ein Junge sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die von Gruppenaktivitäten ausgeschlossen werden, weil sie keine Österreicher sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Mitleid mit Jugendlichen, die keine Freunde finden, weil sie aus einem anderen Land kommen und keine Österreicher sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Weiter

Fertig

Internet

100%





universität
wien

68%

Wie oft sind dir folgende Dinge passiert?

	nie	selten	eher selten	manchmal	oft	sehr oft
Wurdest du von einer Gruppe ausgeschlossen weil du schüchtern bist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wurdest du aus einer Gruppe ausgeschlossen weil du ein Mädchen oder ein Junge bist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konntest du keine Freunde finden, weil du zu schüchtern bist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wurdest du jemals gehänselt, weil du schüchtern bist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wurdest du von einer Gruppenarbeit in der Schule wegen deiner Herkunft oder deiner Sprache ausgeschlossen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wurdest du jemals wegen deiner Herkunft oder deiner Sprache gehänselt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wurdest du jemals gehänselt, weil du ein Mädchen oder ein Junge bist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist es dir jemals passiert, dass jemand nicht dein Freund/ deine Freundin werden wollte weil du nicht aus Österreich kommst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Fertig

Internet

100%



100%

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Fertig

Internet

100%

Tabelle 17: Viktimisierungsgrund 1: *Weil sie beschäftigt waren.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	60	29	11	1
	% ♀	59,4	28,7	10,9	1,0
	Jungen	57	22	10	4
	% ♂	61,3	23,7	10,8	4,3
Alter	11-13 Jahre	47	19	8	3
	% 11-13 J	61,0	24,7	10,4	3,9
	15-17 Jahre	70	32	13	2
	% 15-17 J	59,8	27,4	11,1	1,7

Tabelle 18: Viktimisierungsgrund 2: *Weil kein Platz mehr für sie/ihn war.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	66	28	6	1
	% ♀	65,3	27,7	5,9	1,0
	Jungen	55	26	12	0
	% ♂	59,1	28,0	12,9	,0
Alter	11-13 Jahre	52	19	5	1
	% 11-13 J	67,5	24,7	6,5	1,3
	15-17 Jahre	69	35	13	0
	% 15-17 J	59,0	29,9	11,1	,0

Tabelle 19: Viktimisierungsgrund 3: *Weil sie ein Mädchen/er ein Junge ist.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	74	20	5	2
	% ♀	73,3	19,8	5,0	2,0
	Jungen	70	21	1	1
	% ♂	75,3	22,6	1,1	1,1
Alter	11-13 Jahre	61	12	2	2
	% 11-13 J	79,2	15,6	2,6	2,6
	15-17 Jahre	83	29	4	1
	% 15-17 J	70,9	24,8	3,4	,9

Tabelle 20: Viktimisierungsgrund 4: *Weil sie/er aus einem anderen Land kommt.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	6	12	42	41
	% ♀	5,9	11,9	41,6	40,6
	Jungen	17	8	35	33
	% ♂	18,3	8,6	37,6	35,5
Alter	11-13 Jahre	17	10	31	19
	% 11-13 J	22,1	13,0	40,3	24,7
	15-17 Jahre	6	10	46	55
	% 15-17 J	5,1	8,5	39,3	47,0

Tabelle 21: Viktimisierungsgrund 5: *Weil die Kinder sie/ihn nicht mögen.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	7	8	42	44
	% ♀	6,9	7,9	41,6	43,6
	Jungen	10	8	27	48
	% ♂	10,8	8,6	29,0	51,6
Alter	11-13 Jahre	7	3	24	43
	% 11-13 J	9,1	3,9	31,2	55,8
	15-17 Jahre	10	13	45	49
	% 15-17 J	8,5	11,1	38,5	41,9

Tabelle 22: Viktimisierungsgrund 6: *Weil sie/er nicht gut Deutsch sprechen kann.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	32	41	22	6
	% ♀	31,7	40,6	21,8	5,9
	Jungen	34	24	26	9
	% ♂	36,6	25,8	28,0	9,7
Alter	11-13 Jahre	36	22	13	6
	% 11-13 J	46,8	28,6	16,9	7,8
	15-17 Jahre	30	43	35	9
	% 15-17 J	25,6	36,8	29,9	7,7

Tabelle 23: Viktimisierungsgrund 7: *Weil sie/er nicht zur richtigen Gruppe gehört.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	19	18	42	22
	% ♀	18,8	17,8	41,6	21,8
	Jungen	22	12	37	22
	% ♂	23,7	12,9	39,8	23,7
Alter	11-13 Jahre	32	15	14	16
	% 11-13 J	41,6	19,5	18,2	20,8
	15-17 Jahre	9	15	65	28
	% 15-17 J	7,7	12,8	55,6	23,9

Tabelle 24: Viktimisierungsgrund 8: *Weil man bei ihr/ihm auch nie mitspielen darf.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	76	20	4	1
	% ♀	75,2	19,8	4,0	1,0
	Jungen	59	23	10	1
	% ♂	63,4	24,7	10,8	1,1
Alter	11-13 Jahre	55	16	5	1
	% 11-13 J	71,4	20,8	6,5	1,3
	15-17 Jahre	80	27	9	1
	% 15-17 J	68,4	23,1	7,7	0,9

Tabelle 25: Viktimisierungsgrund 9: *Weil sie/er neu in der Klasse ist.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	13	34	41	13
	% ♀	12,9	33,7	40,6	12,9
	Jungen	19	35	32	7
	% ♂	20,4	37,6	34,4	7,5
Alter	11-13 Jahre	19	24	21	13
	% 11-13 J	24,7	31,2	27,3	16,9
	15-17 Jahre	13	45	52	7
	% 15-17 J	11,1	38,5	44,4	6,0

Tabelle 26: Viktimisierungsgrund 10: *Weil sie/er nicht gut Karten spielen kann.*

		Antwortmöglichkeiten			
		stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme völlig zu
Geschlecht	Mädchen	70	29	2	0
	% ♀	69,3	28,7	2,0	,0
	Jungen	58	29	6	0
	% ♂	62,4	31,2	6,5	,0
Alter	11-13 Jahre	51	22	4	0
	% 11-13 J	66,2	28,6	5,2	,0
	15-17 Jahre	77	36	4	0
	% 15-17 J	65,8	30,8	3,4	,0

Tabelle 27: Moralische Beurteilung – Geschlechtsunterschiede

		Geschlecht			
		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂
Antwort- möglichkeiten	sehr richtig	0	,0	1	1,1
	richtig	0	,0	1	1,1
	eher richtig	0	,0	5	5,4
	eher falsch	4	4,0	14	15,1
	falsch	35	34,7	34	36,6
	sehr falsch	62	61,4	38	40,9

Tabelle 28: Moralische Beurteilung – Altersunterschiede

		Alter			
		11-13 Jahre	% 11-13 J	15-17 Jahre	% 15-17 J
Antwort- möglichkeiten	sehr richtig	0	,0	1	,9
	richtig	0	,0	1	,9
	eher richtig	0	,0	5	4,3
	eher falsch	5	6,5	13	11,1
	falsch	27	35,1	42	35,9
	sehr falsch	45	58,4	55	47,0

Tabelle 29: Allgemeine Emotionsattribution – Geschlechtsunterschiede

		Geschlecht			
		Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂
Antwort- möglichkeiten	sehr gut	6	5,9	12	12,9
	gut	34	33,7	31	33,3
	eher gut	29	28,7	21	22,6
	eher schlecht	28	27,7	22	23,7
	schlecht	3	3,0	5	5,4
	sehr schlecht	1	1,0	2	2,2

Tabelle 30: Allgemeine Emotionsattribution – Altersunterschiede

		Alter			
		11-13 Jahre	% 11-13 J	15-17 Jahre	% 15-17 J
Antwort- möglichkeiten	sehr gut	12	15,6	6	5,1
	gut	21	27,3	44	37,6
	eher gut	16	20,8	34	29,1
	eher schlecht	21	27,3	29	24,8
	schlecht	5	6,5	3	2,6
	sehr schlecht	2	2,6	1	0,9

Tabelle 31: Differenzierte Emotionsattribution: Geschlechtsunterschiede – Gefühle einzeln

	Geschlecht				Gesamt
	Mädchen	% ♀	Jungen	% ♂	
stolz	58	57,4	49	52,7	107
froh	25	24,8	26	28	51
traurig	1	1,0	4	4,3	5
ärgerlich	20	19,8	14	15,1	34
ängstlich	5	5,0	2	2,2	7
schuldig	28	27,7	14	15,1	42
schämt sich	15	14,9	11	11,8	26
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen M/J mit	7	6,9	12	12,9	19
Gesamt	159		132		291

Tabelle 32: Ergebnisse Chi²-Tests: Geschlechtsunterschiede - Gefühle einzeln

differenzierte Gefühlszuschreibungen	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW ♀	MW ♂
stolz	,55	,439	,57	,53
froh	,26	,257	,25	,28
traurig	,03	2,144	,01	,04
ärgerlich	,18	,755	,20	,15
ängstlich	,04	1,091	,05	,02
schuldig	,22	4,581*	,28	,15
schämt sich	,13	,381	,15	,12
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen M/J mit	,10	1,955	,07	,13

* $p < .05$

Tabelle 33: Differenzierte Emotionsattribution: Altersunterschiede – Gefühle einzeln

	Alter				Gesamt
	11-13 Jahre	% 11-13 J	15-17 Jahre	% 15-17 J	
stolz	43	55,8	64	54,7	107
froh	21	27,3	30	25,6	51
traurig	4	5,2	1	,9	5
ärgerlich	7	9,1	27	23,1	34
ängstlich	1	1,3	6	5,1	7
schuldig	22	28,6	20	17,1	42
schämt sich	9	11,7	17	14,5	26
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen M/J mit	8	10,4	11	9,4	19
Gesamt	115		176		291

Tabelle 34: Ergebnisse Chi²-Tests: Altersunterschiede - Gefühle einzeln

differenzierte Gefühlszuschreibungen	MW gesamt	λ^2 nach Pearson	MW 11-13 Jahre	MW 15-17 Jahre
stolz	,55	,025	,56	,55
froh	,26	,064	,27	,26
traurig	,03	3,484	,05	,01
ärgerlich	,18	6,284*	,09	,23
ängstlich	,04	1,958	,01	,05
schuldig	,22	3,606	,29	,17
schämt sich	,13	,323	,12	,15
sie fühlen mit dem ausgeschlossenen M/J mit	,10	,051	,10	,09

* p < .05

ERKLÄRUNG

„Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.“

„Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.“

CURRICULUM VITAE

Name: Sylvia Schwarzingler, geb. Lauscher

Adresse: Am Schulberg 1
A-3931 Schweiggen

Kontakt: 0660/560 53 82
sylviaschwarzingler@aon.at

Geburtsdatum: 17. Juni 1982

Geburtsort: Gmünd, Niederösterreich

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familie: Elfriede Lauscher, Hausfrau, 59
Franz Lauscher, Pensionist, 63
Martina Gretz, Hausfrau, 28

Schulbildung: 1988 - 1992 Volksschule in Schweiggen
1992 - 2000 Gymnasium in Zwettl, Matura mit gutem Erfolg
bestanden
seit Herbst 2000: Studium Psychologie an der Universität Wien

Bisherige Berufserfahrung: 6-Wochen-Pflichtpraktikum im Kinderschutzzentrum
Waldviertel im Zeitraum von 08/2009 bis 10/2009
seit 02/2010 Angestellte im Kinderschutzzentrum Waldviertel

Besondere Kenntnisse
und Fähigkeiten: Englisch in Wort und Schrift
PC-Kenntnisse in Word, Power Point, ...
Ausdauer, Genauigkeit, Fleiß, Umsichtigkeit
Team- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein

Hobbies: Lesen, Natur, Gartenarbeit, handwerkliche Tätigkeiten